Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470865
Centre d'intérêt: 560

Approche systémique interdisciplinarité et transdisciplinarité : rapport final / Paul Beaudoin... [et al.]. -- [Shawinigan] : Collège de Shawinigan, 1980.
60 f. ; 29 cm + Le labyrinthe : guide (114 p. en pagination multiple) + Le labyrinthe : problématique (1 f. ; 44x60 cm plié à 15x20 cm).

"Projet subventionné dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique, Ministère de l'éducation du Québec".
Sous-titre du guide: Une approche systématique et interdisciplinaire des rapports entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement.
Le guide comprend des bibliographies.

Cote Dewey: 378.154'09714/A652 Cote LC: LA/418/.03

Descripteur(s): *Multidisciplinarité *Approche systémique *Programme d'enseignement *Intégration des matières *Matière d'enseignement *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Formation fondamentale *Training autogène *Labyrinthe (Projet)

Le programme de l'enseignement collégial présente à l'étudiant un enseignement fragmenté en disciplines et en langages multiples; il en résulte une compartimentation entre les matières qui complique l'acquisition d'une formation fondamentale. L'expérimentation qui fait l'objet de ce rapport vise à développer chez l'étudiant une vision transdisciplinaire fondée sur une approche systémique de son programme. Elle s'est concrétisée en trois projets distincts: 1. le projet "Labyrinthe" qui intègre trois disciplines (philosophie, français et psychologie sociale); 2. le projet de cours de philosophie 401 (un cours d'éthique et de politique); 3. le projet d'atelier d'écriture et de créativité.

Le projet "Labyrinthe" a été expérimenté auprès de 270 étudiants de première année du Cégep de Shawinigan, dont soixante étudiants de sciences de l'administration qui l'on expérimenté dans les trois matières prévues, les autres étudiants y participant dans les cours de philosophie seulement. D'autre part, dans le cadre du projet d'atelier d'écriture et de créativité, 70 étudiants ont été initiés au training autogène. La première partie du document rend compte des délibérations des enseignants concernés sur l'interdisciplinarité, alors que la deuxième décrit brièvement l'expérimentation menée dans les trois projets; la troisième partie rend compte de l'évaluation des projets par les étudiants et les professeurs.

L'expérimentation démontre qu'un groupe d'enseignants préoccupés d'interdisciplinarité peut provoquer des conditions favorisant un apprentissage intégré et unifié, malgré les limites imposées par la

définition des programmes déjà en place. Les auteurs sont d'avis que l'implantation d'une structure par programme à l'échelle du réseau collégial ne doit cependant pas être imposée par la DGEC, mais que celle-ci doit favoriser l'interdisciplinarité par une définition moins rigide de ses programmes.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Financement: Bénéficiaire - Collège de Shawinigan
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

FIN

EDUQ 8470865A

Paul Beaudoin
Micheline Cambron
Annie Desplanque
Marcel Goulet
Normand Lafleur
Marc Larose
Michel Lefebvre
Claude Paris
Serge Simard

RAPPORT FINAL

APPROCHE SYSTEMIQUE

INTERDISCIPLINARITE ET TRANSDISCIPLINARITE

Projet subventionné dans le cadre du
Programme de subvention à l'innovation pédagogique
MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
CEGEP DE SHAWINIGAN
JUIN 1980

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a été rendu possible grâce à la collaboration et aux encouragements de plusieurs personnes. Nous tenons à remercier M. Raymond Lyonnais, adjoint à la recherche et à l'expérimentation, et M. Jacques Gilbert, conseiller pédagogique aux professeurs, pour l'aide qu'ils nous ont apportée, tant au plan administratif qu'au plan pédagogique.

Quelques professeurs ont étroitement collaboré avec nous, en prenant part à l'expérimentation et en nous faisant profiter de leurs réflexions, nous remercions donc MM. Simon Chrétien, Claude Bonenfant, Gilbert Absolonne, Michel Couture et Claude Blais.

Nous remercions également le Service audio-visuel et, particulièrement, M. Jean Isabelle pour sa participation exceptionnellement active.

Enfin nous adressons nos remerciements au Service de secrétariat du Cégep de Shawinigan et tout spécialement à Mme Victoire Marcouiller, pour son efficacité et sa patience.

Les auteurs

INTRODUCTION

TABLE DES MATIERES

PAGE

Introduction 1

1. Petit manifeste éducatif 3

2. L'expérimentation:

   A. Le projet "Labyrinthe" 25

   B. Le cours de philosophie 401 29

   C. Le projet d'atelier d'écriture et de créativité 32

   D. Le programme de Sciences, Collège II 35

3. L'évaluation:

   A. Le projet "Labyrinthe" .....

      Evaluation des étudiants 38

      Evaluation des professeurs 43

   B. Le cours de philosophie 401 48

      Evaluation des étudiants 49

      Evaluation des professeurs 50

   C. Le projet d'atelier d'écriture et de créativité 51

4. La diffusion 56

Conclusion 57

ANNEXES

I. Mémoire de présentation du projet 1979-80.

II. Rapport d'étape du 27 mars 1980.

III. Le "Labyrinthe".

IV. Questionnaire d'évaluation du projet "Labyrinthe".

V. Cassette vidéo sur le "Labyrinthe".

VI. Le cours de philosophie 401.

VII. Questionnaire d'évaluation du cours de philosophie 401.

VIII. Résultats de l'évaluation du cours de philosophie.

L'éducation, telle que nous la pratiquons actuellement dans les collèges du Québec, soulève quelques problèmes d'importance. Depuis bientôt trois ans déjà, l'un deux retient plus particulièrement notre attention, et c'est celui de l'éparpillement du savoir en disciplines juxtaposées dans un programme.

Pour l'étudiant, ce problème pose le défi de l'unification et de l'intégration des différents apprentissages de son programme de D.E.C. En effet, l'étudiant se trouve face à un programme qui lui présente un enseignement fragmenté en disciplines et en langages multiples; il en résulte une compartimentation entre les matières, qui complique grandement l'acquisition d'une formation fondamentale. Ce programme, axé sur la formation spécialisée, amène indéniablement un manque de motivation chez l'étudiant qui ne peut percevoir son apprentissage comme un tout. Face à ce problème, nous avons émis l'hypothèse que le développement, chez l'étudiant, d'une vision transdisciplinaire fondée sur une approche systémique de son programme pourrait lui permettre d'unifier la mosaïque de ses apprentissages, d'en comprendre les interrelations.

Le même problème pose, par ailleurs, à un groupe de professeurs de disciplines différentes, mais engagés dans un même programme, le défi de l'intégration de leurs enseignements. En effet, les professeurs se trouvent, dans la structure collégiale actuelle, face à des enseignements spécialisés, cloisonnés et fondés sur des objectifs particuliers à chacun. En conséquence, chaque professeur se perçoit lui-même comme un

spécialiste au champ de vision bien limité, ignorant trop souvent les enseignements de ses collègues d'autres disciplines, et porté à valoriser de manière exagérée ses propres objectifs. Face à ce problème, nous avons formulé l'hypothèse qu'une pratique interdisciplinaire, fondée sur une approche systémique du programme, pourrait permettre aux professeurs de mieux intégrer leurs enseignements, de mieux percevoir la pertinence et la raison d'être de leurs cours dans un programme et, ainsi, de mieux converger vers une formation fondamentale chez leurs étudiants.

L'analyse du problème a donné lieu, tout d'abord, à toute une réflexion, en séminaire, sur notre conception de l'homme et de l'éducation. Le "petit manifeste éducatif", qui suit immédiatement cette introduction, rend compte de nos délibérations et des consensus que nous avons pu établir autour de certaines convictions.

Nos hypothèses se sont ensuite concrétisées en trois projets d'expérimentation:

1° le projet "Labyrinthe", un programme d'intégration de trois disciplines (philosophie, français et psychologie sociale), destiné aux étudiants de Collège I en Sciences de l'administration.

2° le projet de cours de philosophie 401, un cours d'éthique et de politique fondé sur une approche systémique et interdisciplinaire.

3° le projet d'atelier d'écriture et de créativité, mené conjointement par un professeur de français et un professeur de biologie.

- 1 -

PETIT MANIFESTE EDUCATIF

I N T R O D U C T I O N

Toute conception de l'éducation repose sur une philosophie de l'homme chez qui l'on espère trouver certaines qualités et habiletés.

C'est la constatation des difficultés qu'éprouvent les étudiants à lier les différentes disciplines, à transposer leurs connaissances, à les intégrer et à voir leurs implications dans la vie quotidienne qui a amené cette réflexion sur l'éducation. Elle s'est faite autour de cinq thèmes imbriqués de telle sorte qu'elle apparaîtra en spirale.

D'une certaine conception de l'homme dépend la formation que nous entendons privilégier, d'où notre recherche sur la formation fondamentale. Cette réflexion nous amène à reviser notre conception du programme et à analyser l'approche systémique, qui nous semble la plus appropriée pour atteindre nos objectifs. Enfin une interrogation sur la pédagogie nous conduit à la comparer à ce qui se fait effectivement et nous amène à la question: Comment former l'équipe de professeurs capables de répondre à cet enseignement?

LA CONCEPTION DE L'HOMME

Selon Abraham Maslow, un des besoins vers lequel tend naturellement chacun de nous est le besoin de s'actualiser et de se réaliser. Aussi notre conception de l'homme repose-t-elle sur le fait essentiel que l'être humain a la capacité et le désir de connaître et de comprendre.

Nous croyons que, pour bien répondre à son besoin d'actualisation, l'homme doit:

1 - respecter sa multidimensionnalité,

2 - développer une approche globale de son style de vie et de son rapport au monde,

3 - devenir conscient que trois perspectives interagissent en lui: individu, société, espèce.

4 - devenir habile à intégrer, unifier, actualiser et modifier les données de sa nature et de sa culture,

5 - devenir polyvalent.

Nous croyons qu'un système d'éducation traditionnel qui n'établit aucune relation entre les différents savoirs enseignés, ne permet que superficiellement de combler ce besoin.

En permettant à l'individu d'avoir une vision plus globale, nous croyons rejoindre une conception de l'homme comme être multidimensionnel. L'approche systémique nous semble une pratique propre à développer la capacité de comprendre et d'intégrer les fondements de

plusieurs disciplines et de transposer ces habiletés tant au point de vue cognitif qu'affectif et psycho-moteur. Après avoir expériencié ces nouvelles données, il sera en mesure de comprendre et d'analyser d'une façon plus objective son rapport au monde et ainsi de développer son esprit critique. Toute cette démarche l'amènera à redéfinir son style de vie.

Notre conception de l'homme vise aussi à faire prendre conscience à l'étudiant de la possibilité qu'il a de modifier l'environnement dans lequel il évolue.

LA FORMATION FONDAMENTALE

La formation fondamentale permet à l'individu d'actualiser, d'unifier, d'intégrer et de modifier les données de sa nature et de sa culture.

La formation fondamentale n'est pas l'assimilation d'une somme de connaissances (formation générale) ni l'acquisition d'habiletés ou de connaissances techniques menant à l'exercice d'un métier, d'un travail de technicien ou d'une profession (formation spécialisée), mais elle tend à une transformation de l'être qui se fait en relation avec la formation générale et la formation spécialisée (figure 1).

La formation fondamentale est un processus (à la fois cognitif, affectif et psycho-moteur) qui consiste en la saisie des fondements, des principes directeurs, des concepts de base et de la démarche propre d'un savoir ou d'un champ de savoir, d'un savoir-faire ou d'un champ de savoir-faire et d'un savoir-être. En ce sens, la formation fondamentale consiste d'abord et avant tout dans la maîtrise isolée d'un savoir (pris au sens général) mais encore et surtout dans la maîtrise d'un ensemble de savoirs en interrelation.

La formation fondamentale vise à développer chez l'individu, une méthode de travail, une pensée personnelle, rigoureuse et critique, une langue riche, une conscience sociale et historique, un sens des valeurs, une aptitude à la transposition, un sens de la santé. Au fur et

à mesure qu'ils se développent, ces éléments deviennent les agents mêmes de la formation fondamentale.

Ajoutons que la formation fondamentale agrandit son champ d'action tout au long du parcours éducationnel de l'individu (figure 2). Le niveau I est intégré par le niveau II et ces deux niveaux sont intégrés par le niveau III.

Enfin, nous croyons que la pensée divergente est un outil essentiel au développement de la formation fondamentale car elle seule permet les transpositions entre les différentes variables d'un système; c'est elle qui permettra la mobilité des savoirs.

N.B. La formation fondamentale peut s'acquérir autrement que par notre système d'éducation; la définition ci-dessus s'applique dans le cadre de notre système d'éducation.

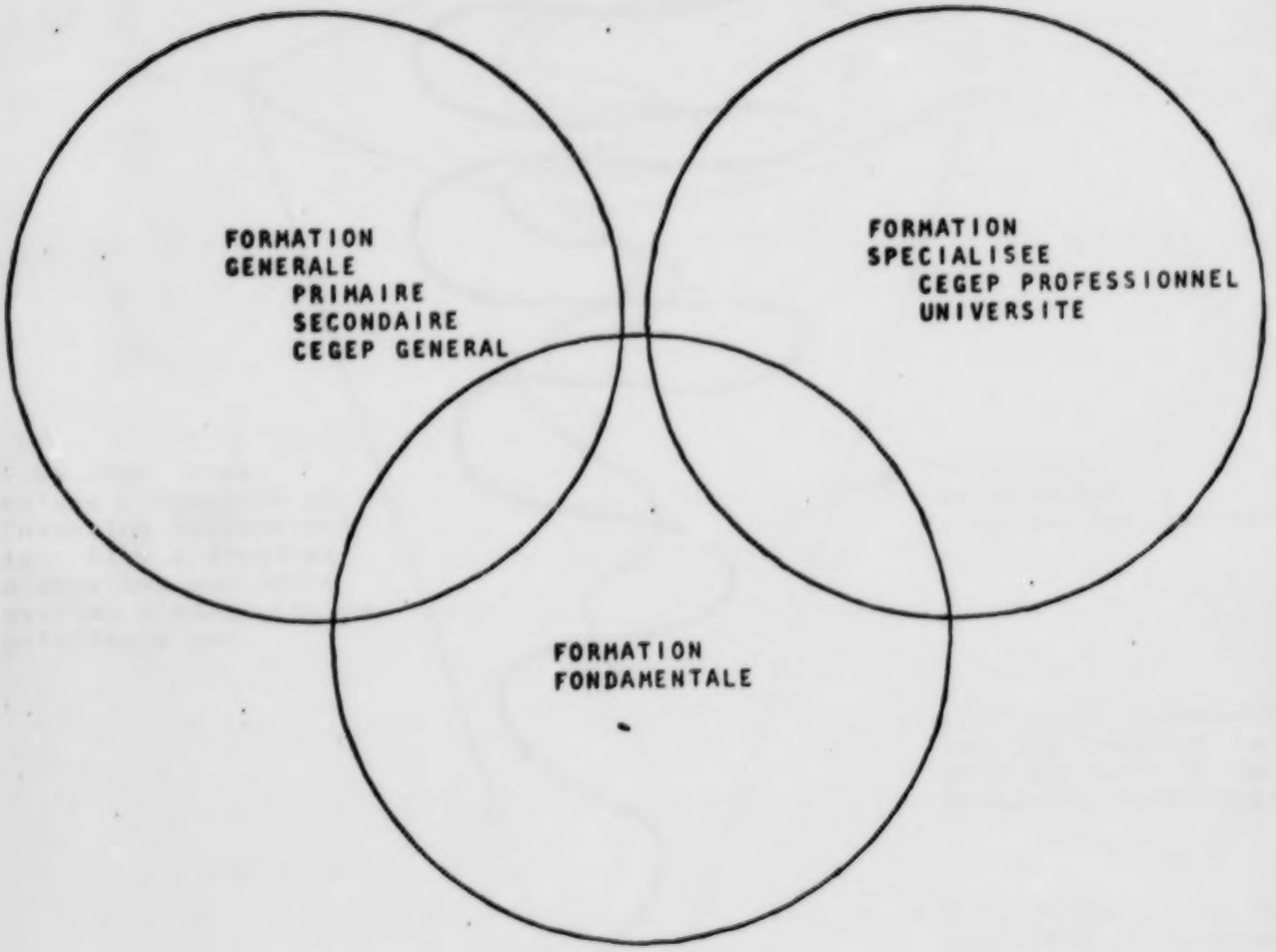
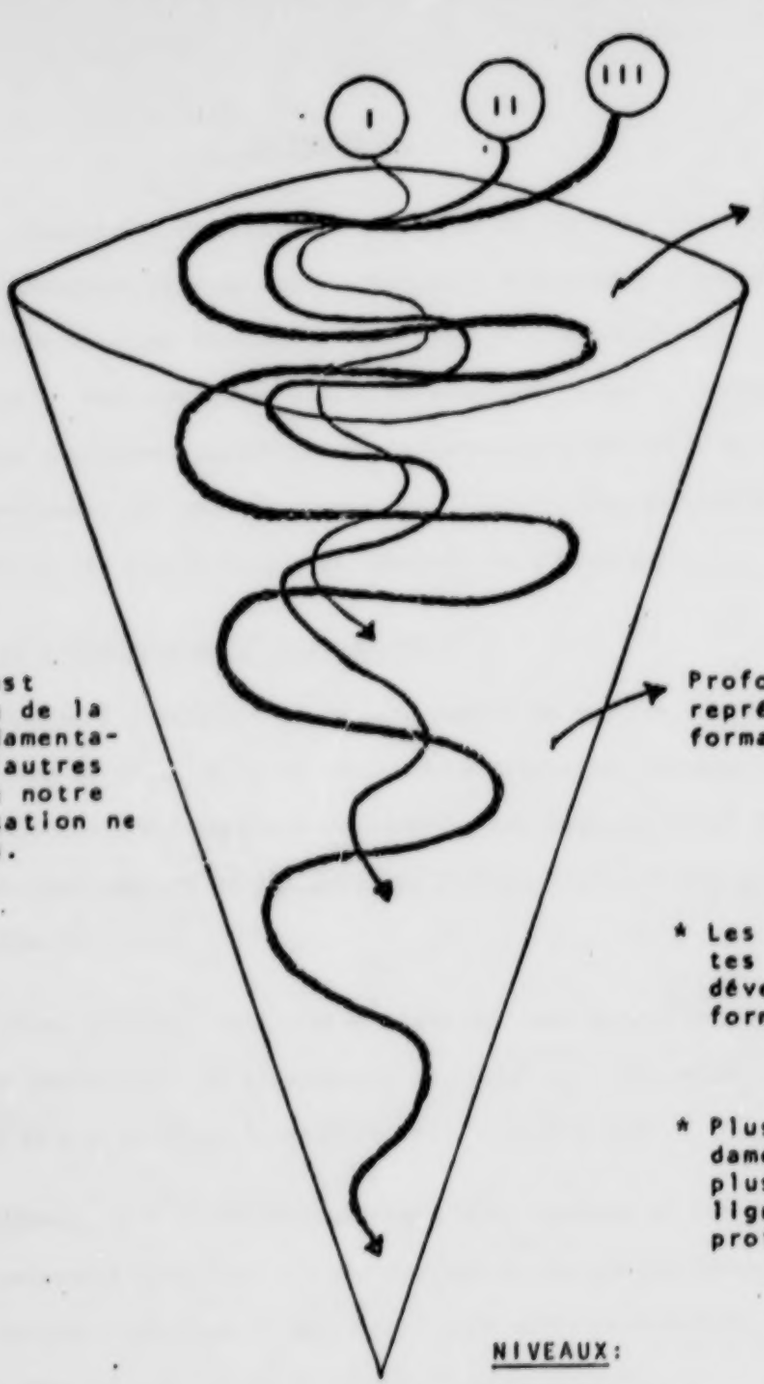


FIGURE 1: La formation fondamentale en relation avec la formation générale et la formation spécialisée.



N.B. - Ce cône n'est qu'une facette de la formation fondamentale. Il y a d'autres dimensions que notre système d'éducation ne privilégie pas.

* Les lignes descendantes représentent le développement de la formation fondamentale

* Plus la formation fondamentale se développe plus le parcours des lignes est large et profond.

NIVEAUX:

- I : primaire
  secondaire
  cégep général
- II : cégep professionnel
- III: université

FIGURE 2: La formation fondamentale et les différents niveaux de l'éducation.

LE PROGRAMME

Pour nous, un programme n'est pas le résultat aléatoire d'une juxtaposition plus ou moins arbitraire d'activités d'apprentissage classées sous les étiquettes "obligatoire", "spécialisée", "complémentaire". Nous concevons plutôt un programme comme un système: un ensemble d'éléments (activités d'apprentissage) organisés et reliés fonctionnellement les uns aux autres pour produire des résultats prédéterminés par la nature du projet éducatif de l'étudiant.

Etapes dans l'élaboration d'un programme

1. On présente à l'étudiant un certain nombre de projets éducatifs, en termes de finalité ou de résultats à atteindre. Chaque projet comporte une compétence à acquérir, les éléments d'une formation fondamentale et des qualités à développer. Chaque projet est bien explicité.

2. L'étudiant choisit, avec l'aide d'une personne-ressource, son projet personnel: il s'approprie un projet et peut, selon son idéal et ses besoins, le modifier et l'enrichir (1).

3. L'étudiant, aidé d'une personne-ressource, analyse et reconnaît les exigences posées par la réalisation de son projet éducatif. Ces exigences deviennent ses buts. Dans cette perspective, son programme lui apparaîtra pertinent et significatif.

---

(1) La liste des activités inscrites dans la banque n'est pas exhaustive; l'étudiant lui-même et d'autres personnes peuvent enrichir la banque en créant d'autres activités d'apprentissage.

4. On présente à l'étudiant une banque ouverte (1) d'activités d'apprentissage (cours, lectures, séminaires, conférences, films, ateliers, laboratoires, etc.) (2) orientées vers l'atteinte d'objectifs qui sont l'expression concrète des buts que l'étudiant poursuit dans le cadre de son projet éducatif. Chaque activité est bien explicitée: objectifs, plan de travail et échéancier, ressources, approche pédagogique, mode d'évaluation. Un centre de ressources (personnes à contacter, textes, documents audio-visuels, service de dépannage, etc.) sert d'infrastructure à la banque: les ressources sont reliées aux activités d'apprentissage par un système de référence précis.

5. L'étudiant construit, avec l'aide d'une personne-ressource, son propre programme d'apprentissage; il s'inscrit alors à un certain nombre d'activités de la banque, établit son plan de travail et son échéancier personnels (3). Il fait ses choix en fonction de son profil d'apprentissage et de son projet éducatif personnel (finalités et buts poursuivis). Les principaux critères qui doivent guider

---

(1) La liste des activités inscrites dans la banque n'est pas exhaustive; l'étudiant lui-même et d'autres personnes peuvent enrichir la banque en créant d'autres activités d'apprentissage.

(2) On pourrait également inclure dans cette énumération des activités socio-culturelles et para-scolaires en se basant sur le fait que les activités d'apprentissage ne sont pas le monopole des institutions.

(3) La méthode PERT (Performance Evaluation and Review Technique) peut être ici utilisée à cette étape de la planification du programme d'apprentissage.

ses choix sont:

1° l'exploitation des points forts et l'amélioration des points faibles de son style d'apprentissage;

2° la pertinence et le caractère significatif des activités par rapport au projet éducatif personnel de l'étudiant;

3° une gestion autonome et efficace de son temps et de ses activités d'apprentissage.

L'APPROCHE SYSTEMIQUE

L'approche systémique comme méthode est un outil qui permet de décomposer une situation pédagogique en ses éléments afin d'étudier leurs nature et fonctions. On peut faire une analyse statique et/ou dynamique d'un système. L'analyse statique du système nous permettra de percevoir les limites du système, d'en identifier les éléments et le réseau de communications; c'est la connaissance de l'organisation spatiale du système i.e. son aspect structural. Cependant l'analyse d'un système comporte aussi son aspect opérationnel i.e. que tout système évolue dans le temps et se maintient en équilibre dynamique. L'introduction du facteur temps nous permet de percevoir la dynamique du système. Présentée ainsi, l'approche systémique est une méthode dont la finalité est de maximiser et d'optimiser les résultats d'une démarche pédagogique.

L'approche systémique, comme instrument d'analyse, nous contraint à traiter la situation éducative comme un système où les éléments ou composantes sont en interrelation dynamique les uns par rapport aux autres. En ce sens, l'approche systémique n'est pas une théorie pédagogique, elle est une méthode d'analyse globalisante qui permet de les analyser et de les enrichir.

Le système éducatif, comme tout système, est constitué des composantes suivantes:

1- des intrants: dans le système éducatif, ce sont les étudiants;

2- des ressources: le temps dont on dispose, l'énergie qu'on consacre à préparer le matériel didactique, l'équipement, le matériel didactique lui-même... Ces ressources sont les éléments mis à la disposition du système pour produire un travail donné;

3- des contraintes: le nombre d'élèves, la formation des maîtres, les conditions de l'environnement et même les ressources peuvent devenir des contraintes;

4- des stratégies: c'est l'ensemble des interventions possibles dans le système;

5- un extrant: c'est la composante du système qui nous permet de caractériser ce qui a été appris ou ce ce qu'il faut apprendre;

6- on appellera rétroaction, le retour de l'information qui nous permettra d'évaluer le système tant du point de vue de la nature de la fonction des éléments que du point de vue du processus dynamique du système.

L'application d'une telle approche nous conduit à déborder largement le cadre de la méthode conçue comme instrument. L'usage que nous avons fait de l'approche systémique nous a permis de créer des modèles d'enseignement et d'apprentissage de type interdisciplinaire.

Pour une approche systémique de type interdisciplinaire

Tout questionnement, radical et global, sur une expérience humaine fondamentale - comme la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement - met en jeu une diversité d'éléments et de dimensions en interaction les uns avec les autres. Le seul fait de chercher un sens à cette relation et de vouloir inventer une façon de la vivre, qui ferait partie d'un style de vie personnel, permet de prendre conscience de toute la complexité de cette expérience.

Une approche de type analytique, fondée sur la fragmentation de la connaissance en discipline et sur la spécialisation, ne débouche que sur une compréhension très partielle de cette expérience fondamentale. Une telle approche isole les différents aspects qui composent l'expérience; elle nous en donne une connaissance détaillée et précise, mais elle ne permet pas de saisir l'expérience dans son ensemble, telle qu'elle est réellement vécue.

Pour bien saisir la réalité dans toute sa complexité, pour avoir une vision globale de nos expériences vécues, un nouvel outil nous est nécessaire: Joël de Rosnay l'appelle "le macroscope". Cet outil est un symbole, le symbole d'une nouvelle manière de voir et de comprendre.

Il représente une nouvelle approche de la réalité, qui se nomme l'APPROCHE SYSTEMIQUE. Cette approche, nous dit Joël de Rosnay, "s'appuie sur une approche globale des problèmes ou des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu des interactions entre leurs éléments". Elle permet de faire une synthèse personnelle de la mosaïque des connaissances, que grâce à une approche analytique, nous possédons sur une expérience. L'approche systémique permet tout simplement de "s'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre". Elle permet de donner du sens à nos expériences, en nous ouvrant la possibilité de rassembler et d'organiser des connaissances qui, autrement, demeureraient éparpillées dans des disciplines spécialisées et fermées les unes aux autres.

L'approche systémique est donc essentiellement une approche interdisciplinaire de la réalité. Elle permet, en effet, d'intégrer dans une même vision globale d'une expérience, des éléments de connaissance et des points de vue venus de différentes disciplines. Yves Bertrand définit l'interdisciplinarité comme "l'utilisation combinée de quelques disciplines combinaison qui entraîne des transformations réciproques de chacune d'elles". Cette définition s'applique fort bien à l'approche systémique.

Le Labyrinthe, que nous avons conçu comme une réflexion globale sur l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, constitue un bel exemple

d'une approche systémique de type interdisciplinaire. Il exige en effet d'unifier, dans une vision globale de cette expérience, des éléments de connaissance et des points de vue venus de disciplines aussi diverses que la science économique, l'écologie, la psychologie sociale, la cybernétique, la littérature et la philosophie.

Le choix d'une approche systémique de type interdisciplinaire, en complément de l'approche analytique, comme manière d'appréhender la réalité et les expériences humaines fondamentales, n'est cependant pas un choix innocent. Cette approche s'inspire en effet d'Edgar Morin qui propose "de concevoir l'homme comme un concept trinitaire dont on

ne peut réduire ou subordonner un terme à l'autre." Cette approche appelle donc un homme nouveau, un nouveau style de vie.

LA PEDAGOGIE

Nous croyons en une pédagogie (1) centrée sur l'étudiant, parce que nous croyons que la motivation de l'étudiant est le moteur principal de l'apprentissage. Nous reconnaissons, en ce sens, l'importance primordiale de l'implication affective de l'étudiant dans le processus d'éducation, autant en regard du choix de la finalité et des buts de son projet éducatif, qu'en ce qui concerne la sélection des moyens.

Un premier déterminant: l'étudiant

Nous affirmons, conséquemment, que l'étudiant, par son projet éducatif (2) et son style d'apprentissage, est le premier déterminant de l'approche pédagogique. L'étudiant détermine la pédagogie d'abord et avant tout par sa participation à la définition de la finalité à poursuivre dans son projet éducatif, par son appropriation des exigences et des objectifs impliqués par l'atteinte de cette finalité. L'étudiant détermine également la pédagogie par son mode et son rythme d'apprentissage personnels: c'est à la pédagogie à s'adapter à l'étudiant et à son style d'apprentissage, pour en permettre le développement des lignes de force et l'amélioration des points faibles.

---

(1) Nous définissons la pédagogie comme l'ensemble des activités et des ressources d'apprentissage à la disposition de toute personne engagée dans un projet éducatif.

(2) Un projet éducatif est, en fait, un projet de découverte et d'actualisation d'un style de vie (ou projet d'appropriation d'un style de vie).

Un second déterminant: la finalité

Nous concevons donc la pédagogie comme un ensemble ouvert d'activités et de ressources d'apprentissage orientées vers l'atteinte d'une finalité, c'est-à-dire un projet éducatif inscrit dans la continuité d'une formation fondamentale.

La finalité poursuivie dans le processus éducatif nous apparaît en effet comme le second déterminant de l'approche pédagogique. Cette finalité joue un rôle déterminant dans la mesure où elle se fonde d'abord sur une conception de l'homme. Le choix de cette finalité ne se fait pas de manière unilatérale: nous reconnaissons à l'étudiant comme à la société et à l'espèce un droit inaliénable de participation à la définition de cette finalité.

Nous croyons également en une pédagogie par objectifs, lesquels sont la traduction concrète, en termes de savoir et d'habiletés (1) de la finalité poursuivie: nous croyons cependant que ces objectifs ne doivent pas être définis strictement de l'extérieur, mais que l'étudiant doit se les approprier.

---

(1) Habiletés liées à un savoir-faire ou à un savoir-être.

Nous pensons encore que les activités et les ressources d'apprentissage ne doivent pas s'orienter linéairement et séquentiellement vers l'atteinte de la finalité; nous privilégions plutôt une approche qui engendre une multiplicité de réseaux d'apprentissage organisés selon une spirale.

Une pédagogie expérientielle

Nous croyons par ailleurs en une pédagogie axée sur la découverte et l'actualisation d'un style de vie.

Nous privilégions, dans cette optique, une pédagogie de la diversion, où les apprentissages réalisés dans un champ précis de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être ne demeurent pas fermés sur eux-mêmes, mais trouvent leur intérêt dans la contribution qu'ils apportent à la réalisation d'un projet éducatif global correspondant à un style de vie.

Nous favorisons, dans la même perspective, les apprentissages fondés sur une approche globale du réel, où c'est la mise en relation des faits qui importe d'abord. Ainsi, la compréhension d'un fait, par exemple, suppose avant tout que l'on saisisse le réseau des relations que

ce fait entretient avec l'ensemble des autres faits qui participent du même système.

Nous croyons encore en une pédagogie expérientielle où les activités d'apprentissage concourent à l'acquisition de connaissances et d'habiletés qui participent directement à l'actualisation du style de vie d'une personne impliquée dans son milieu social et écologique.

Nous croyons donc, et enfin, en une pédagogie basée sur la simulation, construite comme un processus d'apprentissage-action (apprentissage-actualisation), parce que nous la considérons comme étant la plus apte à permettre la découverte et l'actualisation d'un style de vie.

L'INTERDISCIPLINARITE

Objectif de notre enseignement:

Les problèmes avec lesquels notre société est aux prises nous apparaissent de plus en plus complexes et il devient évident que la qualité fondamentale à développer pour les résoudre est l'habileté à intégrer le savoir de plusieurs disciplines en relation.

Critique du système pédagogique actuel dans les collèges:

Nous constatons qu'actuellement l'enseignement tel que pratiqué dans les collèges est une juxtaposition de disciplines, sans qu'on explicite comme tel les liens possibles entre ces savoirs et méthodes. On présume que la synthèse s'effectue dans la conscience de l'étudiant. Dans le langage de M. Y. Bertrand (1), c'est de l'enseignement multidisciplinaire (2).

---

(1) Yves Bertrand, "Linterdisciplinarité", Pédagogiques, Vol. 1, no. 4, déc. 1976.

Dans cet article, M. Bertrand donne des définitions claires des concepts de multidisciplinarité, pluridisciplinarité et interdisciplinarité. Nous avons utilisé ces termes dans le sens donné par M. Bertrand.

(2) Multidisciplinarité: L'utilisation parallèle de plusieurs disciplines sans établir de rapport entre elles.

Notre approche pédagogique:

L'étudiant est saisi d'un problème complexe de synthèse qui devient le moteur de sa formation. Au fil des besoins de l'étudiant, les professeurs fournissent un encadrement "pluridisciplinaire" (1), c'est-à-dire on met l'étudiant en contact avec plusieurs disciplines concernées par son problème, en insistant sur les liens existants et à découvrir entre ces disciplines.

Autour du problème synthèse s'effectue alors une intégration dynamique des savoirs et méthodes de plusieurs disciplines. Cette approche devrait rendre l'étudiant apte à intégrer par la suite différents savoirs autour d'une problématique, à l'aide des liens qu'il trouve entre ces savoirs.

La formation du personnel enseignant:

Pour atteindre cet objectif pédagogique, les professeurs doivent sortir de leur discipline propre et explorer les contenus et méthodes des autres disciplines. Le but de cette recherche, c'est de découvrir et exprimer les liens qu'il y a entre les disciplines. L'outil conceptuel utilisé pour faire cette recherche, c'est l'approche systémique.

---

(1) Pluridisciplinarité: L'utilisation combinée et restrictive de disciplines ou d'éléments de ces disciplines sans que cet usage ne modifie les éléments ou les disciplines.

Cette recherche des liens qu'il y a entre nos disciplines respectives à l'aide de l'approche systémique constitue notre pratique, en tant qu'équipe, de l'interdisciplinarité (2).

---

(2) Interdisciplinarité: Collaboration entre disciplines diverses, conduisant à une certaine réciprocité dans les échanges, telle qu'il y a enrichissement mutuel.

L'EXPERIMENTATION

A. LE PROJET "LABYRINTHE"

a) Les professeurs participants

Paul Beaudoin, sciences de l'administration
Micheline Cambron, français
Marcel Goulet, philosophie
Marc Larose, psychologie
Michel Lefebvre, informatique (consultant)
Serge Simard, philosophie
Simon Chrétien, philosophie

b) Les étudiants participants

Neuf groupes d'étudiants ont expérimenté le projet "Labyrinthe". Deux groupes de sciences de l'administration, les groupes 08 et 09, en ont fait l'expérimentation dans le cadre de trois cours (philosophie, essai et psychologie sociale) inscrits à leur programme. Sept groupes ont fait l'expérimentation du "Labyrinthe" à l'intérieur de leur seul cours de philosophie.

NO. DE GROUPE	CONCENTRATION	NOMBRE D'ETUDIANTS
01	Sciences	31
02	Sciences	24
08	Sciences de l'administration	34
09	Sciences de l'administration	34
10	Lettres	25
12	Techniques infirmières	23
13	Techniques infirmières et Secrétariat	25
15	Génie civil et Techniques de Laboratoire médical	22
21	Secrétariat	26

Au total, approximativement 244 étudiants ont fait l'expérimentation du projet "Labyrinthe".

c) Présentation

Les deux pages qui suivent présentent, d'une manière succinte, le projet "Labyrinthe", ses objectifs, son parcours et son échéancier. Vous trouverez, ci-joint, un exemplaire complet du projet.

LE LABYRINTHE

Présentation

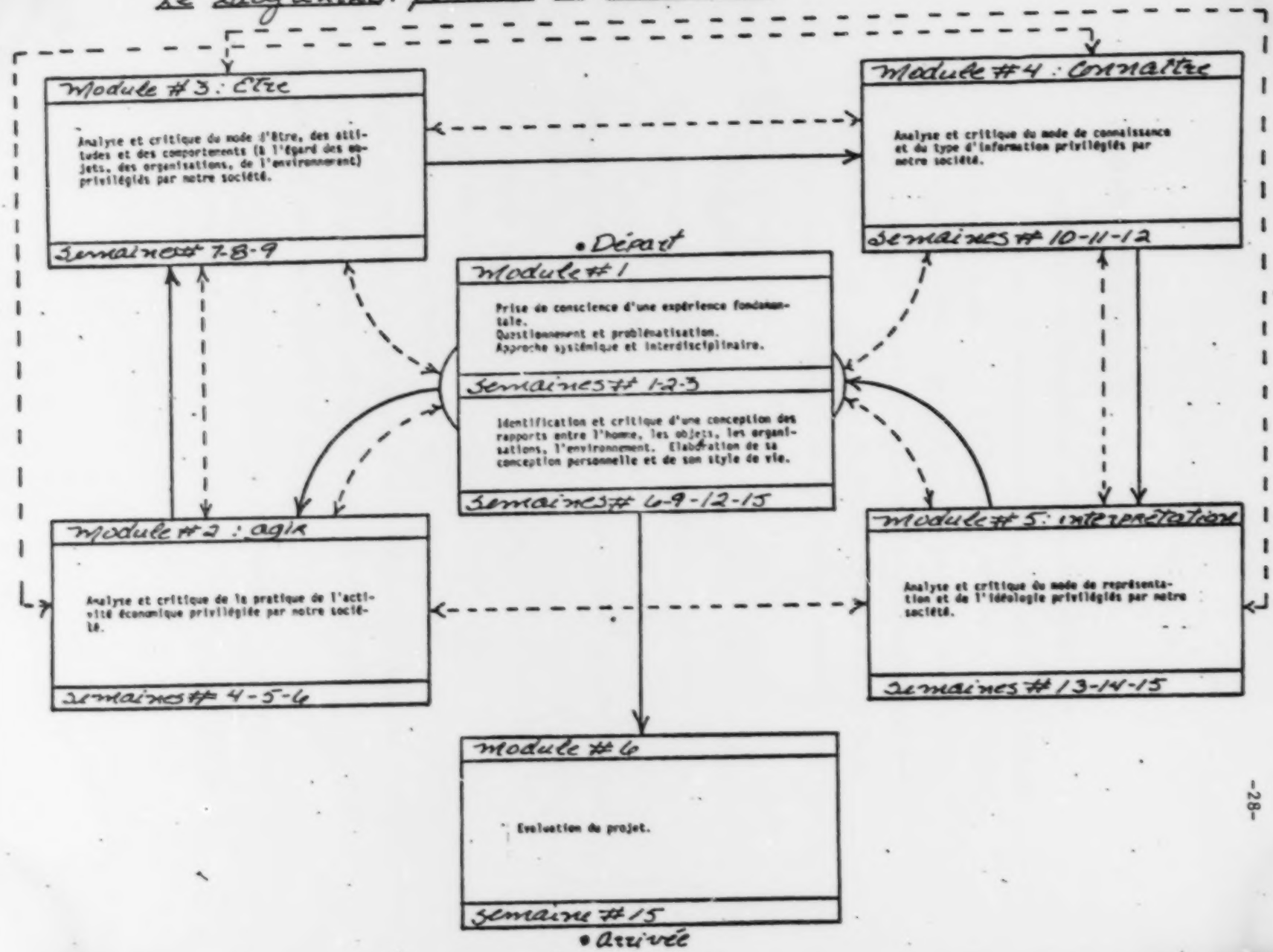
Il est des expériences que l'homme vit et qui sont fondamentales; ce sont des expériences globales, radicales et universelles. La relation à soi-même, la relation à autrui et la relation à un absolu, quel qu'il soit, sont de ce genre d'expérience. La relation que l'homme entretient avec les objets, les organisations, l'environnement, est également une expérience fondamentale.

Il est possible de décrire cette dernière expérience. Il est aussi possible de réfléchir sur cette expérience, de la questionner d'une manière globale, de la problématiser selon une approche systémique et interdisciplinaire, afin de lui donner un sens, de trouver une façon de la concevoir et une façon de la vivre.

Une telle réflexion peut nous amener à découvrir comment notre société conçoit et vit cette expérience: comment notre société conçoit les rapports entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement, et quelle action, quel mode d'être, quelles attitudes, quels comportements, quel mode de connaissance, quel type d'information, quel mode de représentation, quelle idéologie, notre société privilégie en regard de cette expérience.

Une telle réflexion peut aussi nous amener à nous inventer un style de vie personnel, une manière propre à nous de vivre nos rapports avec les objets, les organisations, l'environnement.

Le labyrinthe : parcours et échéancier



B. LE COURS DE PHILOSOPHIE 401

Ces quelques lignes se présentent comme une réflexion sur ce que l'expérimentation d'un cours Ethique et politique nous a appris à l'intérieur d'un projet d'interdisciplinarité. Notre interrogation portera sur les trois aspects suivants: quels problèmes particuliers soulèvent l'enseignement de l'éthique au CEGEP, quelle finalité un tel cours peut-il se donner et finalement, comment l'ouvrir vers l'interdisciplinarité?

La "Vertu" peut-elle s'enseigner? Voilà la question socratique. Nous la faisons nôtre. La réponse est non, si nous entendons par enseignement la transmission d'un certain code moral qui s'effectuerait entre le maître dépositaire d'un système de valeurs particulier et l'étudiant, cire vierge de toute expérience morale. Nous refusons cet accent mis sur le pôle enseignant au détriment de l'enseigné, ne serait-ce que parce que, moralement, l'enseignant ne saurait justifier l'imposition de ses choix personnels à d'autres. Il nous faut ici éviter de confondre prêche et enseignement de l'éthique.

Cependant, un simple renversement de perspective ne saurait non plus nous satisfaire; l'étudiant est renvoyé

à lui-même, ses prises de position spontanées se présentant alors comme réflexion morale. Trop souvent une telle approche n'a pour effet réel que le renforcement des opinions sinon des préjugés de l'étudiant. Ici encore, aucun apprentissage réel ne se produit.

Une troisième voie s'ouvre qui nous permettra en plus de donner une direction à l'ensemble du cours. Il s'agit d'orienter l'apprentissage de l'étudiant vers une démarche développementale, c'est-à-dire axée sur la croissance personnelle de celui-ci. Ainsi la croissance nous donne le but de l'apprentissage et ce but devient individualisé puisque chacun se situe à son propre niveau de développement. La théorie de Kohlberg sur les stades du jugement moral nous fournit le cadre théorique permettant une intervention pédagogique en ce sens.

Nous nous rapprochons ainsi de la stratégie socratique qui se distingue à la fois de la sophistique où toutes les affirmations s'équivalent et de l'affirmation dogmatique qui ignore la situation de celui qui s'interroge.

Nous en venons maintenant à notre dernière interrogation. Comment ouvrir le cours Ethique et politique sur l'interdisciplinarité? La notion de valeur nous apparaît

comme celle qui semble le plus facilement se prêter au traitement interdisciplinaire puisque nous la rencontrons dans tous les domaines de l'activité humaine et du savoir à chaque fois que nous portons une appréciation sur une action, un comportement, une information ou une interprétation.

Ainsi, le cours répondra aux trois finalités suivantes: se situer par rapport à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. En d'autres termes, permettre à l'étudiant de savoir où il doit aller sans qu'il soit contraint de soutenir un système de valeurs qui ne soit pas sien et finalement lui permettre d'appliquer la notion de valeur à des domaines autres que celui de la philosophie.

N.B.: Ces réflexions n'acquièrent leur plein sens que si nous les rapprochons des activités décrites ailleurs.

C. PROJET D'ATELIER D'ECRITURE ET DE CREATIVITE

Le premier objectif du projet PROSIP est de tenter de développer chez l'étudiant, un esprit systémique.

Or l'esprit systémique exige la mobilisation et l'actualisation des capacités d'analyse (pensée convergente) et de synthèse (pensée divergente), de même que l'actualisation des capacités d'imagination et d'intuition.

Ces actualisations, dans notre environnement scolaire actuel, ne peuvent se manifester que par la parole et l'écriture. Or la parole est le monopole du professeur, et l'écriture n'est souvent réduite chez l'étudiant qu'à son aspect pénible (travail de session et examen).

Notre projet d'atelier veut rendre son plaisir à la parole et à l'écriture, et s'intéresser aux phénomènes créatifs concomitants qui en découlent.

Pour ce, il se propose dans un premier volet d'élargir l'éventail des moyens (mécaniques) qui permettent la mobilisation de l'énergie du cortex cérébral nécessaire à l'émergence de l'écriture et de la créativité en général et dans un deuxième volet de mettre en place des techniques peu coûteuses pour aider au renforcement de la mémoire à court terme et à long terme.

Les techniques déjà éprouvées que nous voulons utiliser, sont les suivantes: Le Training Autogène, le phosphénisme, le journal de bord.

Celles qui font actuellement l'objet de notre étude, comprennent les exercices de visualisation, d'exploration de l'environnement immédiat, d'audition et les différentes techniques d'actualisation de l'écriture.

Dans le cas des techniques éprouvées, le professeur Pierre Ménard et moi-même sommes en train de vérifier à l'aide physiographe, l'influence du Training Autogène sur l'onde Alpha. Certains étudiants pratiquent présentement les exercices standards du Training Autogène, d'autres le journal de bord et un certain nombre se contentent de répondre aux exigences de bord de nos syllabus. Certains professeurs qui pratiquent la Méditation Transcendantale nous prêtent volontiers leurs concours. Voilà un terrain propice à la vérification de notre hypothèse qui est la suivante:

> "L'individu créateur et capable de synthèse est celui qui peut briser le rythme et l'amplitude de son onde Alpha."

Il va sans dire que nous désirons recueillir du même coup les divers résultats de la détente physique et mentale que procurent ces exercices.

Ajoutons que cet atelier ou ce centre de recherche est actuellement relié aux cours d'Essai, de Roman et d'Atelier Littéraire et tou-

chent tous les étudiants qui font partie du projet PROSIP. Inutile d'ajouter qu'éventuellement d'autres cours de d'autres disciplines pourraient naturellement s'y greffer.

D. LE PROGRAMME DE SCIENCES, COLLEGE II

Ce texte se veut le constat d'un certain échec et l'esquisse d'un diagnostic qui soit autre chose qu'une autopsie.

Nous pouvons ramener les causes de l'échec sous trois rubriques: trop grande disparité des cours, impossibilité d'avoir les mêmes étudiants dans les trois cours, trop long temps consacré à la recherche de méthode de travail commune.

Au départ nous nous étions fixés comme objectif minimal d'établir des parts entre les disciplines suivantes: Français (roman), philosophie (Ethique et politique) et Biologie (Biologie générale II). Très rapidement nous nous sommes aperçus que tout programme ne se prêtait pas à un traitement interdisciplinaire et qu'il nous fallait choisir entre l'abandon du projet et l'établissement d'analogies superficielles entre les divers contenus. Ainsi, établir des liens entre la structure de la cellule et un système de valeurs demande plus d'iminigation que de rigueur et risquait de détruire la cohérence et la structure et du cours Biologie et du cours Ethique et Politique. Nous avions ainsi indirectement fait la démonstration que très souvent la construction d'un programme de cours ne tient pas compte des relations éventuelles des contenus entre eux. Devant cette situation, deux participants (Normand Lafleur et Pierre Ménard) ont consacré leur temps au projet dont les résultats

sont décrits plus haut. Quant à Annie Desplanque et Claude Paris en collaboration avec Serge Simard, nous nous sommes penchés sur la confection d'un cours interdisciplinaire Philosophie-Biologie, Collège II première session, le contenu des cours nous apparaissant se prêter beaucoup mieux à un traitement interdisciplinaire. La session avançait et le travail exigé par la rédaction du rapport final et du Petit manifeste éducatif nous a obligé à laisser ce projet en chantier. Quant à Claude Paris, il a consacré une grande partie de son temps disponible à travailler le cours Ethique et Politique avec d'autres professeurs de philosophie de telle façon que celui-ci puisse éventuellement "s'ouvrir" sur d'autres disciplines (cf.: "Qu'est-ce qu'enseigner l'Ethique au CEGEP?").

Devant les difficultés énumérées plus haut, nous avions décidé à la fin de la première session de "sauver les meubles" en travaillant avec la formule de "Team-teaching" et en tentant d'établir le plus de liens possibles entre les trois cours. A cet effet, nous avions demandé que les groupes à qui nous avions à enseigner soient constitués des mêmes étudiants. Ce qui nous fut accordé mais ce qui ne fut point fait, avec le résultat qu'à peine 30% des étudiants pouvaient suivre les trois cours avec les mêmes professeurs.

Le dernier facteur ayant contribué à notre échec n'est autre que le temps trop long consacré à la recherche d'une méthode de travail commune. C'est ici qu'on peut voir la nécessité de travailler avec des objectifs et des finalités pour permettre à des

professeurs de matières différentes d'établir une stratégie de structuration des contenus qui soit autre chose qu'une juxtaposition. En d'autres termes, sans objectifs les professeurs risquent de ne pouvoir que décrire aux autres le contenu de leur cours.

L'EVALUATION

- A -

LE PROJET "LABYRINTHE"

EVALUATION DU PROJET "LABYRINTHE" PAR LES ETUDIANTS

I N T R O D U C T I O N

L'évaluation de l'expérimentation par les étudiants s'est faite à partir d'un questionnaire que nous avons construit et que vous retrouverez en annexe. Deux cent soixante-dix (270) étudiants, au total, ont été touchés par le biais d'au moins un cours par le projet "Labyrinthe". De ce nombre, soixante étudiants du programme sciences de l'administration, 1ère année, 2e session ont participé sur la base de 9 heures/semaine au projet "Labyrinthe" dûment intégré au cours de français, philosophie et psychologie sociale.

Dû à l'impossibilité d'un traitement informatisé de nos résultats dans un délai raisonnable (retard dû à la grève de SIMEQ, entrée du nouveau mini-ordinateur au Collège), nous avons sommairement traité à la main quelques données nous permettant d'évaluer les finalités du programme et l'impact de l'utilisation de l'interdisciplinarité. Nous avons, de plus, limité notre analyse aux deux groupes de sciences de l'administration. L'absence de données d'analyse nous oblige à être très prudent au niveau de l'interprétation des résultats que nous retiendrons comme indicateur de tendance plutôt que comme fait d'évaluation.

En plus d'évaluer l'atteinte en soi des finalités, nous avons choisi les données susceptibles de nous informer sur la pertinence d'un programme interdisciplinaire pour l'atteinte de ces finalités tant en terme de satisfaction (Question 12, 28 et 47) qu'en terme d'efficacité (Question 1 à 7).

Le choix de notre analyse se justifie par l'importance que l'on accordait à notre hypothèse de départ à savoir que les finalités quatre et cinq i.e., l'habilité à unifier et à intégrer des connaissances et la possibilité de devenir polyvalent sont intimement reliées à une pratique de l'interdisciplinarité.

ANALYSE DES FINALITES

Le projet "Prosip" de l'an dernier nous avait permis de constater qu'un cours de philosophie axée sur l'approche systémique permettait à l'étudiant un savoir-faire qui consiste à interpréter sur le mode systémique à l'aide de la réflexion philosophique. Ce savoir-faire impliquait pour l'étudiant l'atteinte de cinq finalités:

1°) Acquérir une vision globale.

2°) Prendre conscience que je suis un être multidimentionnel.

3°) Me sensibiliser au fait que je suis à la fois individu, membre d'une société et membre d'une espèce.

4°) Développer une habileté à unifier et à intégrer les données de ma nature et de ma culture.

5°) Devenir un être polyvalent.

L'évaluation que les étudiants nous ont remis à cette époque démontrait un jugement de valeur nettement positif quant à l'utilité du cours pour l'atteinte des cinq finalités. Par contre, nous étions quand même déçus de constater que, même si dans l'ensemble les résultats étaient positifs, les finalités 4 et 5 étant les finalités les moins bien atteintes. La finalité 4 étant de plus l'élément clef de ce que nous concevions comme la base de la formation fondamentale, l'atteinte de cette finalité devenait pour nous primordiale. La question devenait: "Est-ce dû à la conception du cours où à la structure d'un programme. Nous avons décidé de travailler les deux hypothèses à la fois, d'une part en remaniant le cours et d'autre part en formulant l'hypothèse qu'une équipe multidisciplinaire impliquée dans une pratique de l'interdisciplinarité était susceptible de faire atteindre cette finalité.

Dans l'évaluation du projet "Labyrinthe" comme l'an dernier, nous avons cherché dans un premier temps à déterminer dans quelle mesure ce cours avait permis aux étudiants d'atteindre ces finalités (Question 1 à 5 de l'évaluation du cours). Il va de soi que chaque étudiant comprenait au préalable la signification de ces finalités. Une "non-réponse" était possible dans chaque cas pour optimiser la signification des résultats. L'échelle de réponses significatives se situait entre 1 et 5, 1 représentant la cote la plus élevée de l'utilité des cours et la cote 5 représentant l'inutilité des cours pour l'atteinte de la finalité. La moyenne des résultats pour mesurer le degré d'utilité des cours pour l'atteinte des finalités se situe dans l'ordre:

pour la finalité 1 à 2.428 avec un % de 0 de non-répondant
" " " 2 à 2.410 avec un % de 1.7 " " "
" " " 3 à 2.392 avec un % de 0 " " "
" " " 4 à 2.55 avec un % de 0 " " "
" " " 5 à 2.875 avec un % de 0 " " "

La presqu'absence de "non-répondant" rend les résultats très significatifs. Si l'on situe à la cote 2 un très haut degré de rentabilité du cours, les moyennes précitées nous permettent de poser un jugement de valeur positif quant à l'utilité des cours. La lecture des fréquences relatives ajustées (%) vient renforcer notre interprétation d'autant plus que la majorité des répondants se situe aux cotes 2, 3 et que l'autre plus important sous-groupe se situe à la cote 1. Une exception cependant doit être faite pour la finalité 5 que le cours n'a pas permis d'atteindre aussi efficacement malgré que les résultats restent satisfaisants. Voici un tableau comparatif des fréquences relatives ajustées (en %) pour chacune des finalités.

COTES

FINALITES \ C	I	II	III	IV	V	VI
1	5.3	51.8	37.5	5.3		
2	5.3	44.6	46.4	1.7		1.7
3	12.5	41.1	41.1	5.3		
4	12.5	35.7	39.3	8.9	3.5	
5	5.3	25.0	46.4	23.2		

Les questions 6 et 7 de l'évaluation mesurent laquelle des finalités a été la mieux atteinte et la moins bien atteinte. Les finalités 1, e et 4 ont été les finalités les mieux atteintes et la finalité 4 la mieux atteinte contrairement aux résultats de l'an dernier. Pendant que 33.9% des étudiants affirmaient la finalité 4 comme la mieux atteinte, seulement 10.7% des étudiants la considéraient comme la moins bien atteinte, soit le résultat le plus élevé positivement et le moins élevé négativement. Le tableau suivant indique la répartition des étudiants qui ont le mieux atteint et le moins bien atteint chacune des finalités.

		FINALITES					
		1	2	3	4	5	Non-répondant
le mieux	6	21.4	8.9	21.4	33.9	5.3	8.9
le moins bien	7	17.8	14.3	12.5	10.7	14.3	30.3

Le haut pourcentage de non-répondant à la question qui déterminait la finalité la moins bien atteinte laisse supposer qu'il était difficile de faire un choix négatif sinon nous avions eu un % élevé de non-répondant aux questions 1 à 5. Ce qui laisse supposer une assez bonne atteinte des objectifs même les plus mal cotés.

Mais revenons à notre finalité 4. Le résultat de l'évaluation en relation avec le résultat de l'année précédente nous démontre clairement que nous avons réussi cette année à atteindre cette finalité. En effet alors que l'an dernier 11.6% seulement des étudiants considéraient cette finalité comme la mieux atteinte cette année 33.9% des

EVALUATION DU PROJET "LABYRINTHE" PAR LES PROFESSEURS

Nous présentons ici quelques observations relatives à notre propre participation au projet "Labyrinthe" et à l'équipe multidisciplinaire qui l'a conçu et expérimenté. Ces observations résultent d'une évaluation continue, menée tout au long de l'expérimentation, et d'une dernière rencontre où nous avons fait le point sur notre projet. Nous avons divisé ces observations en deux parties; les unes concernent l'expérience que nous avons faite d'une pratique de l'interdisciplinarité, les autres portent sur le style d'apprentissage que nous avons mis en oeuvre.

Nous croyons, premièrement, avoir développé chez nous une certaine sensibilité à l'interdisciplinarité. Cette sensibilité nous a amenés à établir un consensus autour d'une conception de l'homme et de l'éducation (voir, à ce sujet, le "petit manifeste éducatif"). Elle nous a également conduits à la recherche de finalités et d'objectifs communs, pour une meilleure coordination de nos enseignements. Elle a aussi donné lieu à de nombreux échanges d'informations, provenant de nos spécialités respectives, et à de nombreux échanges pédagogiques qui ont modifié et enrichi nos styles d'enseignement. Enfin, de cette sensibilité ont émergé des projets de collaboration comme, par exemple, entre ce professeur d'administration et ce professeur d'informatique qui ont décidé de jumeler un cours de Structure de l'entreprise avec un cours d'Analyse.

Notre pratique de l'enseignement s'est transformée dans le sens de l'interdisciplinarité. Cette transformation s'est traduite par des échanges de services entre nous, du "team-teaching", du tutorat et des consultations ouvertes à tous les étudiants inscrits dans le projet. Tout ceci a favorisé cette individualisation de l'apprentissage, que nous recherchons et qui est au coeur de notre conception du programme. Nous déplorons cependant un certain manque au niveau de la concertation et de la coordination de nos enseignements: répétitions, doubles emplois, manque de pertinence de certains apprentissages, etc. Le temps et la volonté que nous avions de respecter certaines contraintes imposées par la structure collégiale actuelle ont été les principaux facteurs qui ont engendré ces lacunes. Nous croyons toujours, cependant, que le "Labyrinthe" constitue un excellent modèle pour une pratique interdisciplinaire de l'enseignement et qu'une meilleure adaptation de ce modèle devrait nous permettre de résoudre les problèmes que nous avons eus à affronter.

Du côté des étudiants, nous croyons avoir réussi à développer chez eux une certaine sensibilité à la transdisciplinarité. D'ailleurs, les résultats de l'évaluation que ceux-ci ont faite du projet "Labyrinthe" en témoignent. La finalité que les étudiants eux-mêmes ont considéré avoir le mieux atteint est l'habileté à unifier et à intégrer des données provenant de diverses disciplines.

Par ailleurs, le style d'apprentissage que nous avons mis en oeuvre, malgré l'insécurité qu'il a suscitée particulièrement chez les étudiants très "scolaires", a eu de belles conséquences. Les étudiants

ont manifesté à l'égard une motivation télle qu'on n'en avait pas vue depuis longtemps. En dépit des exigences, les travaux des étudiants ont atteint un haut niveau de qualité. C'est signe qu'ils ont beaucoup apprécié d'apprendre à établir des liens entre les disciplines inscrites à leur programme et à développer par là le sens de la synthèse. Un facteur a beaucoup contribué, d'après nous, au développement de cette motivation et c'est la possibilité que l'étudiant avait de choisir, selon ses intérêts et ses aptitudes, entre six cheminements. La personnalisation de l'apprentissage, malgré les difficultés énormes qu'elle engendre dans les conditions actuelles, demeure quand même une voie à suivre. La qualité et le caractère chaleureux des relations professeurs-étudiants que nous avons pu créer dans le cadre du projet sont là pour nous en convaincre.

En conclusion, nous voulons réaffirmer notre volonté de poursuivre une telle expérience et d'en arriver, dans un avenir rapproché, à créer les conditions les plus favorables à une pratique interdisciplinaire de l'enseignement, fondée sur la conception du programme que nous avons définie dans notre "petit manifeste éducatif".

étudiants la considère la mieux atteinte soit le pourcentage le plus élevé de toutes les finalités. Dans le même ordre d'idée, alors que 32.1% des étudiants de l'an dernier jugaient cette finalité comme la moins bien atteinte soit le plus haut pourcentage parmi les finalités les moins bien atteintes, seulement 10.7% des résultats, soit le plus petit %, la considérait comme la moins bien atteinte.

Ce résultat à première vue encourageant ne nous indiquait pas si l'atteinte de cet objectif démontrait l'hypothèse de l'interdisciplinarité ou d'une approche améliorée à l'intérieur du cours de philosophie. Conséquemment nous avons décidé de vérifier les données des autres groupes de cette année qui participaient par le biais du seul cours de philosophie à l'expérimentation. Nous constatons que lorsque les étudiants sont en contact avec plus d'un cours et que le programme devient interdisciplinaire, l'objectif 4 est atteint mais ce n'est pas le cas pour les autres groupes qui n'avaient que le cours de philosophie. Sur 43 répondants échantillonés dans trois autres groupes que ceux des sciences de l'administration 11.6% des étudiants estiment que la finalité 4 est la mieux atteinte alors que 32.1% des étudiants considèrent que c'est la finalité la moins bien atteinte. D'ailleurs, c'est aussi la finalité la moins bien atteinte parmi l'ensemble.

Pour plus de certitude nous avons comptabilisé les résultats des questions 12, 28 et 29 qui mesuraient dans l'ordre, la capacité pour l'étudiant à mettre plusieurs disciplines en relation tout en

les intégrant à sa vie, la pertinence que plusieurs professeurs participent aux projets et enfin la richesse d'une telle situation. Voici d'ailleurs les résultats:

2	5.3	41.0	35.7	12.5		5.3
8	25.0	42.8	21.4	1.7	7.1	
9	26.8	35.7	23.2	8.9	5.3	

Si on ne peut utiliser ces résultats positifs directement à la vérification de notre hypothèse sur l'interdisciplinarité, ils confirment néanmoins la bonne direction de l'interprétation des résultats des questions 6 et 7.

Enfin, qui n'est pas tenté d'être un peu sceptique face à un ensemble de résultats un peu trop positifs. Aussi nous avons demandé aux étudiants que si c'était à refaire, et que le projet était optionnel, quel serait leur degré de participation.

- 7.1% des étudiants participeraient à ce projet sans modification.
- 50% des étudiants participeraient à ce projet, mais des modifications nombreuses devraient y être apportées.
- 14.3% des étudiants ne participeraient pas à ce projet.
- 12.5% des étudiants ne savent pas.

B. LE COURS DE PHILOSOPHIE 401

Au moment où nous écrivons ces lignes, le cours de philosophie 401 est à la dactylographie. Nous vous l'enverrons au plus tard le 14 juillet.

EVALUATION DU COURS DE PHILOSOPHIE 401 PAR LES ETUDIANTS

L'évaluation du cours de philosophie 401 vous parviendra en même temps que le cours lui-même et ce, au plus tard, le 14 juillet.

EVALUATION DU COURS DE PHILOSOPHIE 401 PAR LES PROFESSEURS

L'évaluation du cours de philosophie 401 vous parviendra en même temps que le cours lui-même et ce, au plus tard, le 14 juillet.

- C -

LE PROJET D'ATELIER D'ECRITURE ET DE CREATIVITE

DESCRIPTION DE L'ACTIVITE

Afin de favoriser les deux formes de concentration (active et passive) nécessaires à l'apprentissage et à l'intégration des différents langages, nous avons proposé le Training Autogène aux 70 étudiants des cours de Roman (deux groupes) et d'Atelier littéraire (1 groupe).

Ce Training Autogène est issu des travaux de Vogt (1916) sur l'hypnose. Le principe de cette méthode repose sur une induction, à l'aide de formulations mentales spécifiques, entraînant une déconnexion générale de l'organisme. Ce Training comprend deux cycles: un cycle inférieur basé sur l'apprentissage d'un abandon passif à partir de formulations standardisées; un cycle supérieur à résonnance psychothérapeutique.

Notre recherche n'a porté que sur l'acquisition du cycle inférieur et de ses résonnances sur l'onde Alpha.

Pendant dix (10) semaines, vingt étudiants seulement sur une possibilité de 70 ont réussi à compléter le cycle inférieur du Training Autogène (Les cinq semaines de grève ont peut-être démobilisé les étudiants). Pourtant, l'exercice était fait en classe, à la toute fin d'une période de cours, et ne réclamait du participant qu'un peu de discipline personnelle et de volonté pour pratiquer à la maison (10 minutes par jour environ). Une soixante se sont

portés volontaires au début de l'expérience, mais à chaque semaine toutes les raisons étaient bonnes pour justifier son abandon: "Manque de temps -- oubli -- résultats peu impressionnants -- etc."

Il faut ajouter que nous demandions à chaque participant de tenir un carnet dans lequel il notait au jour le jour ses réactions aux exercices. Vous trouverez ces observations en annexe. Elles sont variées, nombreuses, étonnantes. Il est trop tôt pour se prononcer. Nous préférons attendre la suite de notre recherche puisque nous comptons bien la poursuivre sur une période de deux ans à partir de septembre '80.

EFFETS PSYSIOLOGIQUES DU TRAINING AUTOGENE SUR L'ONDE ALPHA

Les enregistrements électroencéphalographiques déjà réalisés permettent de poser les conclusions générales suivantes:

1 - chaque personne possède un EEG qui lui est propre après standardisation des conditions d'enregistrement; il faut donc faire de la casuistique, c'est-à-dire enregistrer pour la même personne à plusieurs reprises et analyser à chaque fois le tracé.

2 - les exercices autogènes déclenchent les modifications de l'EEG perceptibles et reproductibles, ce qui permet de suivre une personne qui progresse dans la maîtrise des techniques autogènes. Il est possible de voir si les exercices sont réussis ou non.

3 - une pratique assidue des techniques autogènes induit des transformations durables de l'EEG caractérisées par une production abondante d'onde Alpha même en état de concentration active.

4 - chez les débutants, d'après les données recueillies, il y aurait en Training Autogène une tendance à une augmentation de la fréquence et de l'amplitude de l'EEG.

Des tracés ont également été réalisés chez des personnes qui pratiquent la méditation transcendantale et l'auto-hypnose. Dans les deux cas, il fut noté des arrêts d'onde Alpha caractéristiques.

Chez des personnes qui pratiquent de longue date le Training Autogène, il se produit une stabilisation du rythme Alpha du cerveau caractérisé par des brisures répétées du rythme même en état de concentration active (recherche d'un mot, solution d'un problème) attribuable selon une hypothèse adoptée dans le cadre de ce travail à un balayage

cortical régulier effectué par le système activateur de la réticulée maintenant chez la personne un degré d'éveil supérieur et partant de là induisant des activités de type créateur au sens général. L'acquisition de ce type d'EEG est donc des plus bénéfiques.

Enfin, il faudra prendre en considération les variables qui peuvent modifier l'onde Alpha. Exemples: fatigue excessive, consommation d'alcool et de café, blessures, tension due aux examens et nouveauté des lieux où sont enregistrés les EEG, effet d'endormissement durant les enregistrements.

Ci-joint des tracés caractéristiques.

DIVERS EFFETS DU TRAINING AUTOGENE

Ces effets sont tirés des commentaires des étudiants (voir annexe):

1 - Plus grande détente.

2 - Meilleure concentration sur le travail à faire.

3 - Disparition de la fatigue - Regain d'énergie.

4 - Diminution de la consommation de café.

5 - Sensation de remise à neuf.

6 - Aide à la mémoire, etc...

Ces premières constatations viennent renforcer l'hypothèse de W. Luthe:

" De longues périodes de pratique régulière de T.A. peuvent être considérées comme un renforcement des fonctions trophotropes (para-sympathiques) qui par ailleurs et à leur tour augmentent l'efficience de l'activité ergotrope (sympathique)."

CONCLUSIONS

A - Poursuivre l'expérience du T.A. sur l'onde Alpha afin de posséder un plus gran échantillonnage.

B - Insister sur la tenue régulière d'un Carnet de notes afin de recueillir les émergences de phénomènes d'ordre créateur.

- 4 -

LA DIFFUSION

Nous avons d'abord assuré à notre projet une diffusion locale. Notre projet a, en effet, fait l'objet d'une présentation lors d'une rencontre entre la direction des services pédagogiques et les professeurs au tout début de la session hiver 1980. Cette présentation a suscité un intérêt tel que des professeurs nous ont manifesté leur intention de collaborer avec nous et de s'engager éventuellement dans un projet semblable.

Quant à la diffusion du projet au niveau provincial, une communication présentée au congrès annuel de l'ACFAS, le 15 mai 1980, nous a permis de sensibiliser quelques professeurs du collège à notre expérimentation. Des contacts plus étroits semblent même vouloir s'établir avec quelques collèges et, plus particulièrement, avec le Collège Ahuntsic.

Enfin, nous avons prévu faire parvenir, en août prochain, une copie de notre rapport final et des exemplaires du "Labyrinthe" et du cours de philosophie 401 à chaque collège du Québec. Nous espérons, par le fait même, amener d'autres professeurs à expérimenter une pratique interdisciplinaire del'enseignement, fondée sur une approche systémique du programme et de la pédagogie.

CONCLUSION

C O N C L U S I O N

L'expérimentation que nous venons de faire, nous aura montré qu'un groupe de professeurs préoccupés d'interdisciplinarité peut provoquer des conditions favorisant un apprentissage intégré et unifié, et ce, malgré les limites que nous imposent la définition des programmes déjà en place. Nous entendons par apprentissage unifié, un programme où les différents éléments comme les disciplines, les habilités, etc., convergent vers une idée centrale de la formation fondamentale; nous entendons par apprentissage intégré, un apprentissage où l'étudiant ne se sent pas étranger par rapport aux besoins qu'il a pour se choisir un style de vie à même l'environnement social dans lequel il vit.

Certes, nous aurions beaucoup de critiques à formuler sur les programmes tels qu'ils sont définis, en outre le manque de pertinence, d'unité, de précision quant à la formation fondamentale qu'ils prétendent viser. Mais lorsqu'on regarde l'infrastructure cloisonnée (structure d'accueil universitaire, comité de matière, comité de programme...) qui préside à leur élaboration, il ne faut pas s'en étonner. Il nous semble essentiel qu'une réflexion comme celle du "Petit manifeste éducatif" soit un préalable à la conception d'une structure par

programme. Cette réflexion existe de façon parcellaire à l'échelle du réseau collégial mais elle ne semble pas présider à la définition des programmes.

Suffirait-il que la Digec précise la philosophie d'une formation fondamentale pour que s'implante à l'échelle du réseau une structure par programme? Sur le plan théorique, nous dirions oui, puisque tous les éléments d'un modèle interdisciplinaire tel que nous l'avons expérimenté, sont interchangeables. En conséquence, un tel modèle avec quelques modifications peut s'adapter à toutes sortes de programmes et de situations pédagogiques mais il ne peut être imposé sous la volonté des principales personnes concernées à savoir les professeurs, les étudiants et les gens de l'organisation pédagogique de chacun des CEGEP. C'est une question de changement d'attitude et de résistance au changement. C'est pourquoi nous ne pourrions recommander que la DIGEC implante une structure par programme, mais nous aimerions lui recommander qu'elle en favorise l'accès par une définition moins rigide de ses programmes. Un tel projet ne peut s'étendre qu'en fournissant un environnement souple et riche en possibilités. Nous croyons qu'une mise en application d'une pratique de l'interdisciplinarité doit se faire par osmose et non pas par une structure imposée. D'autre part, la réflexion déjà amorcée par la DIGEC sur la formation fondamentale doit se poursuivre puisque c'est seulement sur la base d'une

philosophie de l'éducation que peuvent être traités les problèmes de fond. Mais cette philosophie ne peut se développer dans des bureaux, elle doit se faire au moyen d'un encouragement de la recherche-action.

Enfin, un dernier élément nous semble essentiel à l'élaboration d'une structure par programmes, c'est son élément central, l'étudiant. Le projet "Labyrinthe" est un modèle qui, au stade où il en est rendu, accorde une place encore trop timide à l'étudiant, mais il a l'avantage de laisser l'étudiant entrer dans le débat sur la formation fondamentale et sur l'élaboration d'un programme. La motivation que nous avons rencontrée de la part des étudiants dû au fait qu'ils choisissaient souvent leurs objectifs et leurs tâches, nous oblige à aller dans ce sens. La partie du "Petit Manifeste éducatif" où l'on élabore les principales étapes de l'élaboration d'un programme nous indique l'orientation que nous voudrions prendre. Nous souhaiterions que la Digec nous permette de poursuivre l'expérimentation afin de déterminer comment un tel modèle pourrait s'opérationnaliser.

Pour terminer, ce qui ressemble peut-être plus à une charge vis-à-vis notre système d'éducation qu'à un effort pour dégager les grandes lignes de notre recherche, nous voudrions laisser les étudiants tirer eux-mêmes leurs conclusions. En

conséquence, nous vous invitons fortement à regarder et écouter un vidéo qu'un groupe d'étudiantes a réalisé dans le cadre d'une tâche qu'elles ont elles-mêmes définie lors du module sur les connaissances. Leur but était d'analyser et d'évaluer les principaux modes d'informations que véhiculent notre société. Elles ont choisi d'illustrer leur recherche par une évaluation du projet "Labyrinthe". Ces étudiantes du programme sciences pures n'ont participé au projet que par le biais du cours de philosophie 201. La parole est aux étudiantes...

ANNEXES

EDUQ 8470865B

Auteurs:

Paul Beaudoin
Micheline Cambron
Marcel Goulet
Marc Larose
Michel Lefebvre
Serge Simard

Collège de Shawinigan
Session: Hiver 80
Concepteur graphique: M. J. Simard

EDUQ 847086 SB

Problèmatique

A la recherche d'une conception
de l'homme
des objets
des organisations
de l'environnement
du rapport homme-objets
du rapport homme-organisations
du rapport homme-environnement
une approche systémique et interdisciplinaire

MODULE 1 (M1) CONCEPTION DU RAPPORT

HOMME-OBJETS
HOMME-ORGANISATIONS
HOMME-ENVIRONNEMENT

QUESTIONNEMENT (Q)
ANALYSE (A)

1. Comment notre société vit-elle l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement?
2. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, notre société nous propose-t-elle de fonder notre style de vie?

CRITIQUE (C)

2. Comment devrions-nous concevoir l'homme, les objets, les organisations, l'environnement et les rapports qui les lient?
3. Quel style de vie, quelle façon de vivre l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement, résulte-t-il de cette conception?

MODULE 2 (M2) ACTIVITE ECONOMIQUE

agir

QUESTION (Q)
ANALYSE (A)
Question directrice:

1. Comment notre société pratique-t-elle l'activité économique?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce que l'activité économique?
   - A.- quelles sont les composantes de l'activité économique?
   - B.- qu'est-ce qu'une pratique de l'activité économique?
   - C.- quelles sont les différentes façons de pratiquer l'activité économique?
3. Quelles sont les caractéristiques de l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société?
   - A.- comment la production se caractérise-t-elle?
   - B.- comment la consommation se caractérise-t-elle?
   - C.- quel rapport notre société établit-elle entre la production et la consommation?
   - D.- quel but notre société assigne-t-elle à l'activité économique?

CRITIQUE (C)

1. Comment devrions-nous pratiquer l'activité économique?

3. Quelles sont les conséquences, pour notre société, de l'activité économique telle que nous la pratiquons?
   - A.- quelles sont les conséquences du type de production que nous pratiquons?
   - B.- quelles sont les conséquences du type de consommation que nous pratiquons?
   - C.- quelles sont les conséquences du rapport établi par notre société entre la production et la consommation?
   - D.- quelles sont les conséquences qui résultent du but que notre société fixe à l'activité économique?
4. La pratique de l'activité économique privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   - A.- le type de production que nous pratiquons est-il souhaitable?
   - B.- le type de consommation que nous pratiquons est-il souhaitable?
   - C.- le type de rapport établi par notre société entre la production et la consommation est-il souhaitable?
   - C.- le but fixé par notre société à l'activité économique est-il souhaitable?

MODULE 3 (M3) ATTITUDES ET COMPORTEMENTS

QUESTIONS (Q)
ANALYSE (A)
Question directrice:

1. Quel mode d'être vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'un mode d'être?
   - A.- qu'est-ce qu'une attitude?
   - B.- qu'est-ce qu'un comportement?
3. Qu'est-ce qui détermine le mode d'être socialement dominant?
   - A.- qu'est-ce qu'une norme sociale?
   - B.- quels sont les facteurs en jeu dans la détermination d'une norme sociale?
   - C.- comment le rôle social intervient-il?
   - D.- comment la famille intervient-elle?
   - E.- comment la classe sociale intervient-elle?
   - F.- comment la publicité intervient-elle?
   - G.- comment les normes sociales structurent-elles la personnalité?
4. Quelles sont les normes sociales auxquelles l'individu doit se conformer dans notre société?
   - A.- quelles sont les attitudes dominantes face aux objets, aux organisations et à l'environnement qui découlent de ces normes sociales?
   - B.- quels sont les comportements dominants face aux objets, aux organisations et à l'environnement qui découlent de ces normes sociales?
   - C.- comment notre société définit-elle les rôles sociaux pour l'homme et pour la femme?
   - D.- quelles sont les valeurs sous-jacentes à la structure familiale telle qu'elle est vécue dans notre société?
   - E.- quelles sont les valeurs véhiculées par les différentes classes sociales?
   - F.- quelles sont les valeurs véhiculées par la publicité?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode d'être vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement devrions-nous privilégier?
4. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier certaines attitudes et certains comportements vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement?
   - C.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition des rôles sociaux?
   - D.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition de la famille?
   - E.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition des classes sociales?
   - F.- quelles sont les conséquences pour notre société du rôle qu'elle accorde à la publicité?
5. Les attitudes et les comportements privilégiés par notre société sont-ils souhaitables?
   - C.- la définition des rôles sociaux privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   - D.- la définition de la famille privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   - E.- la définition des classes sociales privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   - F.- est-il souhaitable d'accorder à la publicité le rôle que notre société lui donne?

MODULE 4 (M4) MODE DE CONNAISSANCE

QUESTIONS (Q)
ANALYSE (A)
Question directrice:

1. Quel mode de connaissance notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'un mode de connaissance?
3. Qu'est-ce que l'information?
   - A.- quelles sont les composantes de l'information?
   - B.- quelles sont les caractéristiques de l'information?
   - C.- quels sont les principaux types d'information?
4. Quel type d'information notre société privilégie-t-elle?
   - A.- quelle fonction notre société attribue-t-elle à l'information?
   - B.- quelle est l'importance de l'information dans notre société?
   - C.- quelles qualités notre société exige-t-elle de l'information?
   - D.- à quelles conditions une information apparaît-elle pertinente dans notre société?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode de connaissance notre société devrait-elle privilégier?
4. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier un certain type d'information?
   - A.- quelles sont les conséquences pour notre société d'attribuer à l'information la fonction qu'elle lui donne?
   - B.- quelles sont les conséquences de l'attribution d'une telle importance à l'information dans notre société?
   - C.- quelles sont les conséquences des exigences qualitatives que notre société formule face à l'information?
   - D.- quelles sont les conséquences des conditions que notre société pose à l'égard de la pertinence de l'information?
5. Est-il souhaitable de développer le type d'information privilégié par notre société?
   - A.- est-il souhaitable d'attribuer à l'information la fonction que notre société lui donne?
   - B.- est-il souhaitable d'attribuer à l'information l'importance que notre société lui donne?
   - C.- est-il souhaitable de formuler les exigences qualitatives que notre société pose à l'égard de l'information?
   - D.- est-il souhaitable de poser à l'égard de l'information les conditions de pertinence exigées par notre société?

Interprétation MODULE 5 (M5) MODE DE REPRESENTATION

QUESTIONS (Q)
ANALYSE (A)
Question directrice:

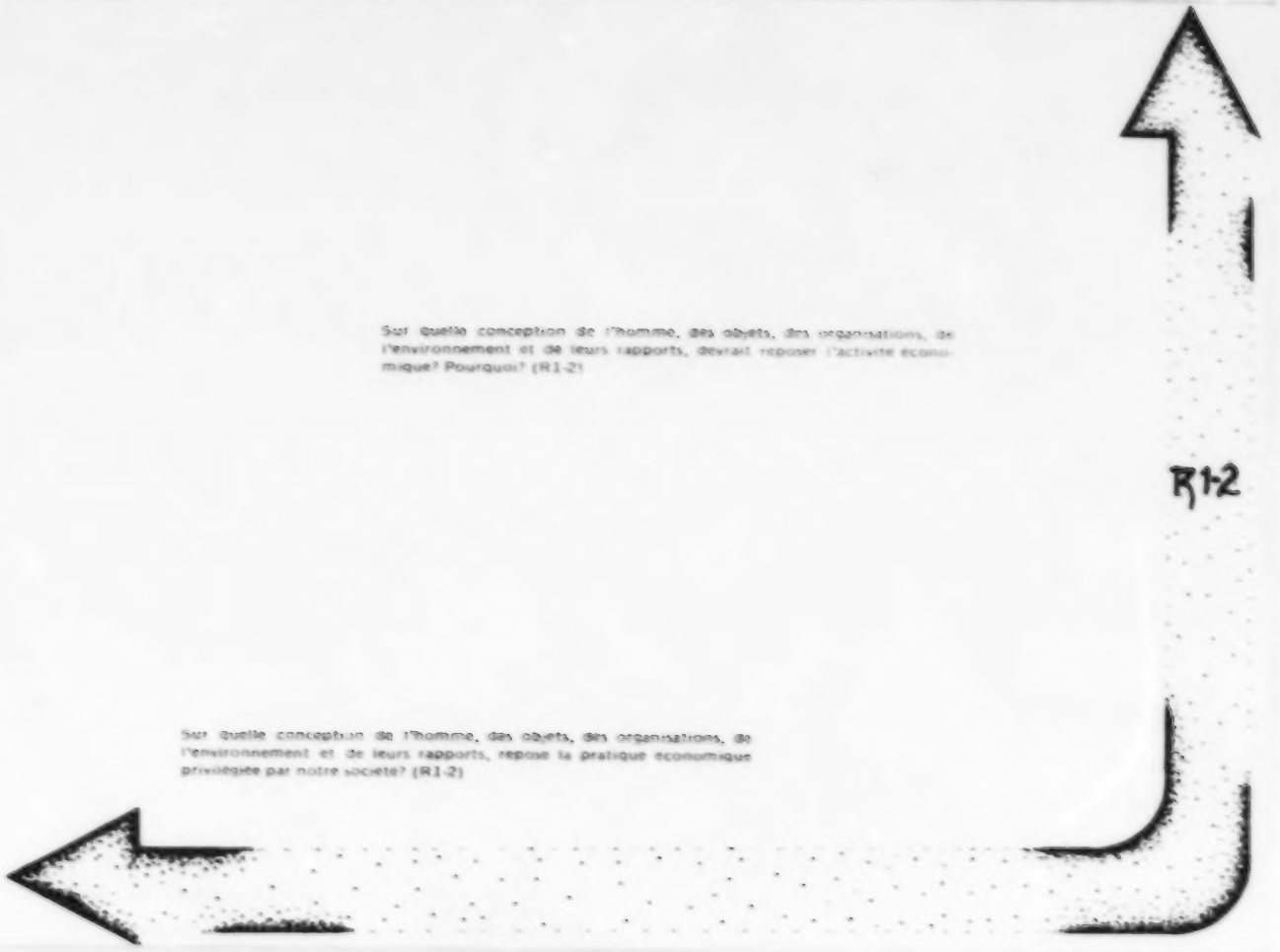
1. Quel mode de représentation des objets, des organisations, de l'environnement notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'une représentation?
   - A.- quelle est l'importance de la représentation pour l'être humain?
     quelles qualités une société exige-t-elle de ses représentations?
     à quelles conditions une représentation apparaît-elle acceptable pour une société?
   - B.- qu'est-ce qu'une perception? quel est le rôle de la perception dans la construction d'une représentation?
   - C.- qu'est-ce qu'une idéologie? quelle est la fonction d'une idéologie?
   - D.- quelles sont les principales façons de percevoir? quels modes de représentation entraînent-elles?
3. Quel est le mode de représentation des objets, des organisations, de l'environnement qui sert de norme dans notre société?
   - A.- quelles "images" de la réalité résultent de ce mode de représentation?
   - B.- quelle perception des objets, des organisations, de l'environnement, ce mode de représentation implique-t-il?
   - C.- quelle fonction et quelle importance notre société attribue-t-elle à ce mode de représentation?
   - D.- quelles normes d'action, d'attribut, de comportement, de connaissance, notre société impose-t-elle en privilégiant ce mode de représentation?
   - E.- quelle dimension de l'être humain ce mode de représentation valorise-t-il?
   - F.- vers quelle finalité ce mode de représentation oriente-t-il notre société?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode de représentation devrions-nous privilégier?
3. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier ce mode de représentation?
   - A.- quelles sont les conséquences pour notre société de vivre avec de telles "images" de la réalité?
   - B.- quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier un certain mode de perception?
   - C.- quelles sont les conséquences pour notre société d'attribuer à un mode de représentation la fonction et l'importance qu'elle lui donne?
   - D.- quelles sont les conséquences pour notre société des normes qu'elle impose à partir du mode de représentation qu'elle privilégie?
   - E.- quelles sont les conséquences pour notre société de valoriser, sur la base du mode de représentation qu'elle privilégie, une certaine dimension de l'être humain?
   - F.- quelles sont les conséquences pour notre société de l'orientation qu'elle se donne à partir du mode de représentation qu'elle privilégie?
4. Est-il souhaitable de privilégier un tel mode de représentation?
   - A.- est-ce agréable de vivre avec de telles "images" de la réalité?
   - B.- est-ce que je trouve agréable de percevoir la réalité selon le mode de perception privilégié par notre société?
   - C.- est-il souhaitable d'attribuer une telle fonction et une telle importance à ce mode de représentation?
   - D.- est-ce agréable de vivre avec de telles normes?
   - E.- est-il souhaitable de privilégier le développement de cette dimension de l'être humain?
   - F.- cette orientation m'apparaît-elle désirable, motivante?


Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, devrait reposer l'activité économique? Pourquoi? (R1-2)
R1-2
Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, repose la pratique économique privilégiée par notre société? (R1-2)

Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devraient reposer nos attitudes et nos comportements? Pourquoi? (R1-3)

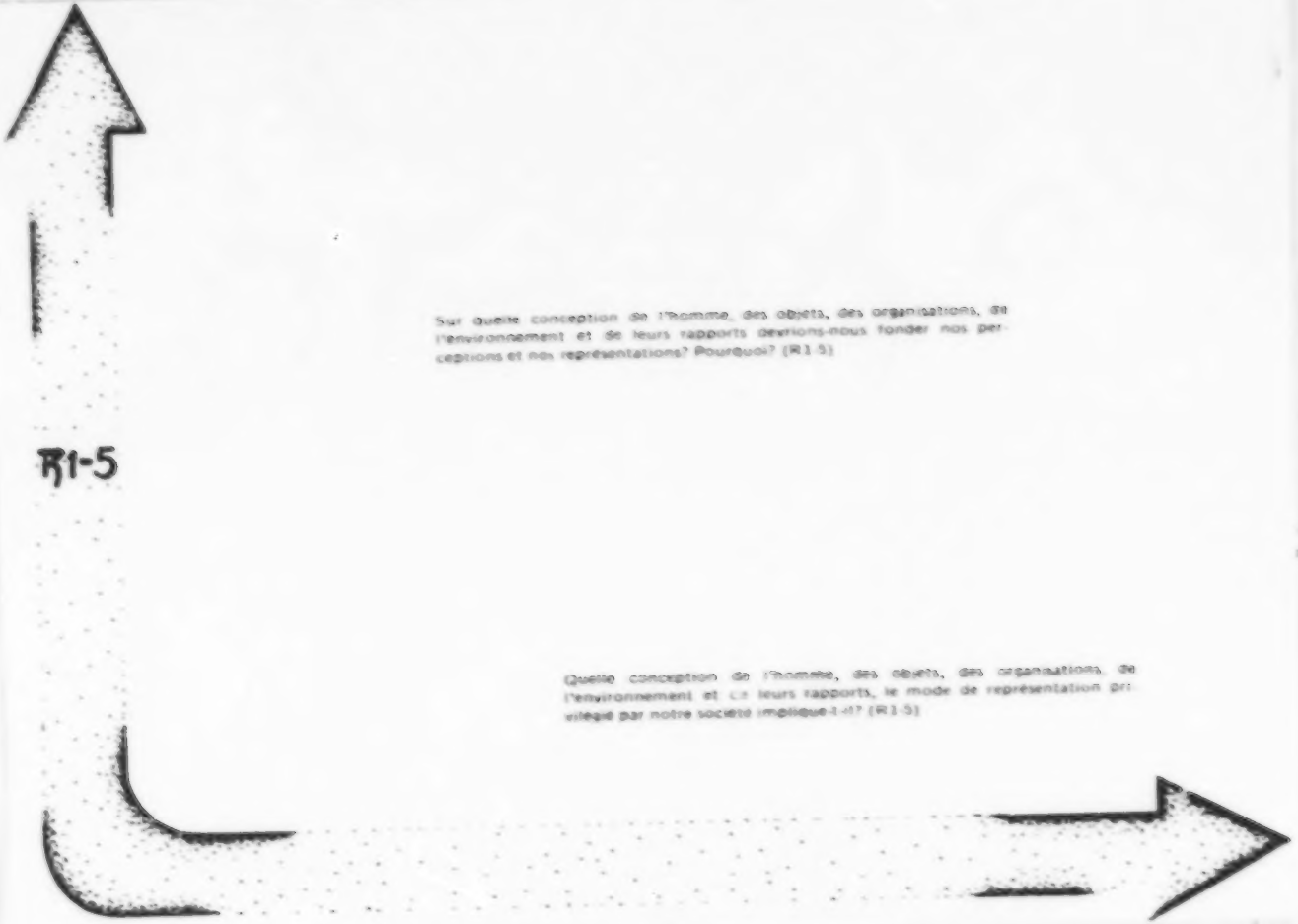
R1-3

Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports reposent les attitudes et les comportements privilégiés par notre société? (R1-3)

Quelle conception de l'homme, des objets, de l'environnement et de leurs rapports le type d'information privilégié par notre société implique-t-il? (R1-4)

R1-4

Selon quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devrions-nous fonder notre pratique de la connaissance? Pourquoi? (R1-4)


Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devrions-nous fonder nos perceptions et nos représentations? Pourquoi? (R1-5)
R1-5
Quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, le mode de représentation privilégié par notre société implique-t-il? (R1-5)

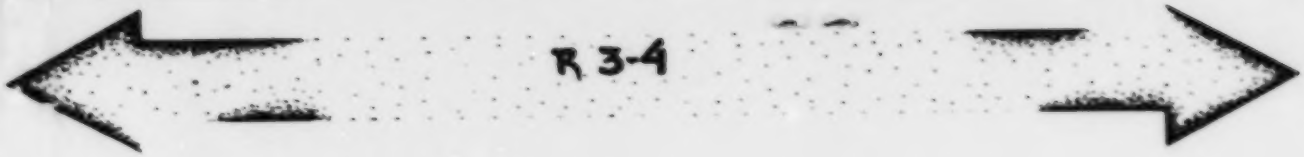
R2-3

Quel type d'activité économique, les attitudes et les comportements privilégiés par notre société favorisent-ils? (R2-3)

Quels comportements l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-3)

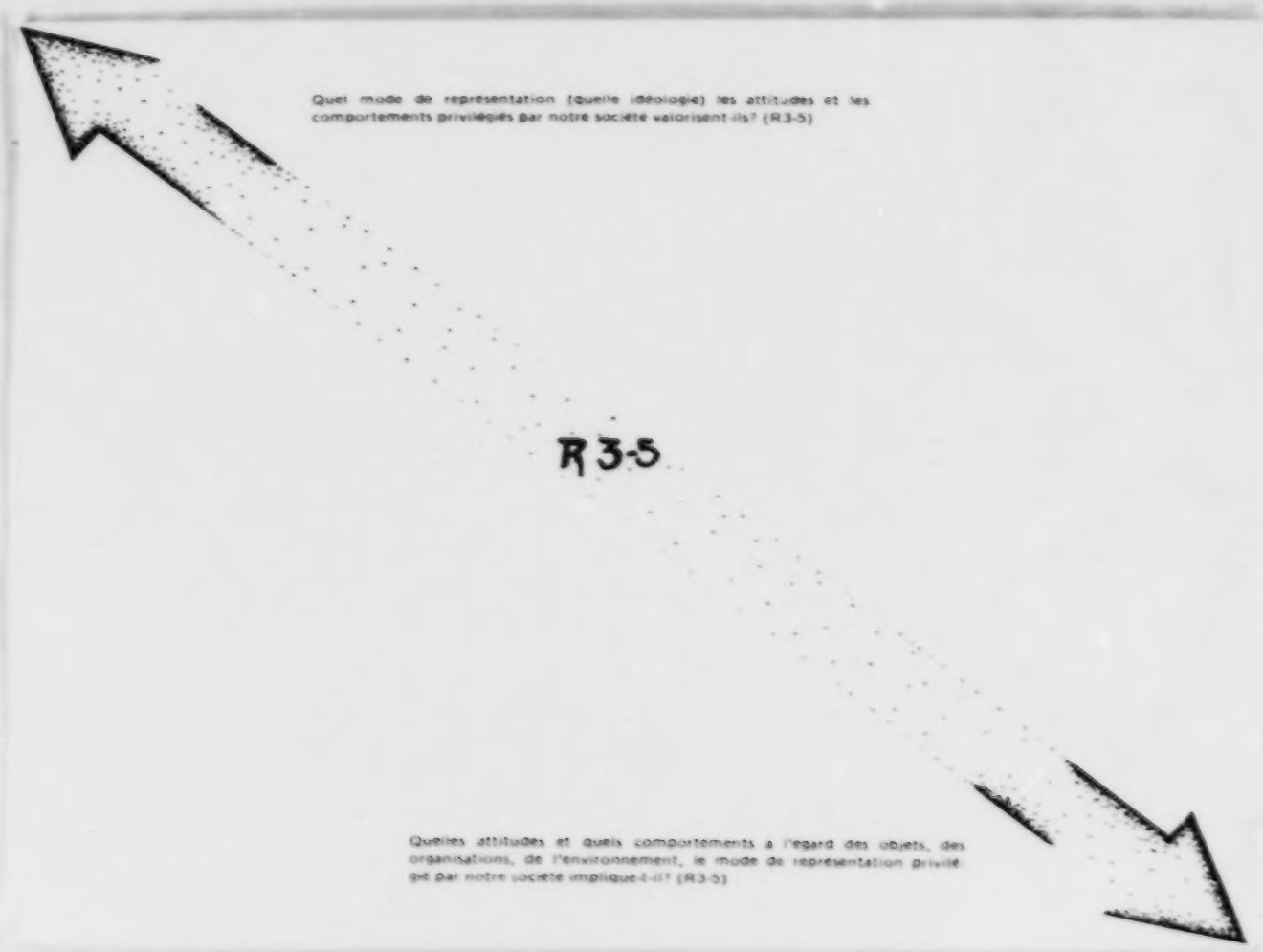
Quelle pratique de l'activité économique entraîne le type d'information privilégié par notre société? (R2-4)
R2-4
Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-4)

Quel mode de représentation (quelle idéologie) l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-5)
Quelle pratique de l'activité économique entraîne le mode de représentation privilégié par notre société? (R2-5)
R2-5



Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) les attitudes et les comportements privilégiés par notre société, valorisent-ils? (R3-4)

Quelle attitude et quels comportements à l'égard des objets, des organisations et de l'environnement le type d'information privilégié par notre société implique-t-il? (R3-4)


Quel mode de représentation (quelle idéologie) les attitudes et les comportements privilégiés par notre société valorisent-ils? (R3-5)
R3-5
Quelles attitudes et quels comportements à l'égard des objets, des organisations, de l'environnement, le mode de représentation privilégié par notre société implique-t-il? (R3-5)

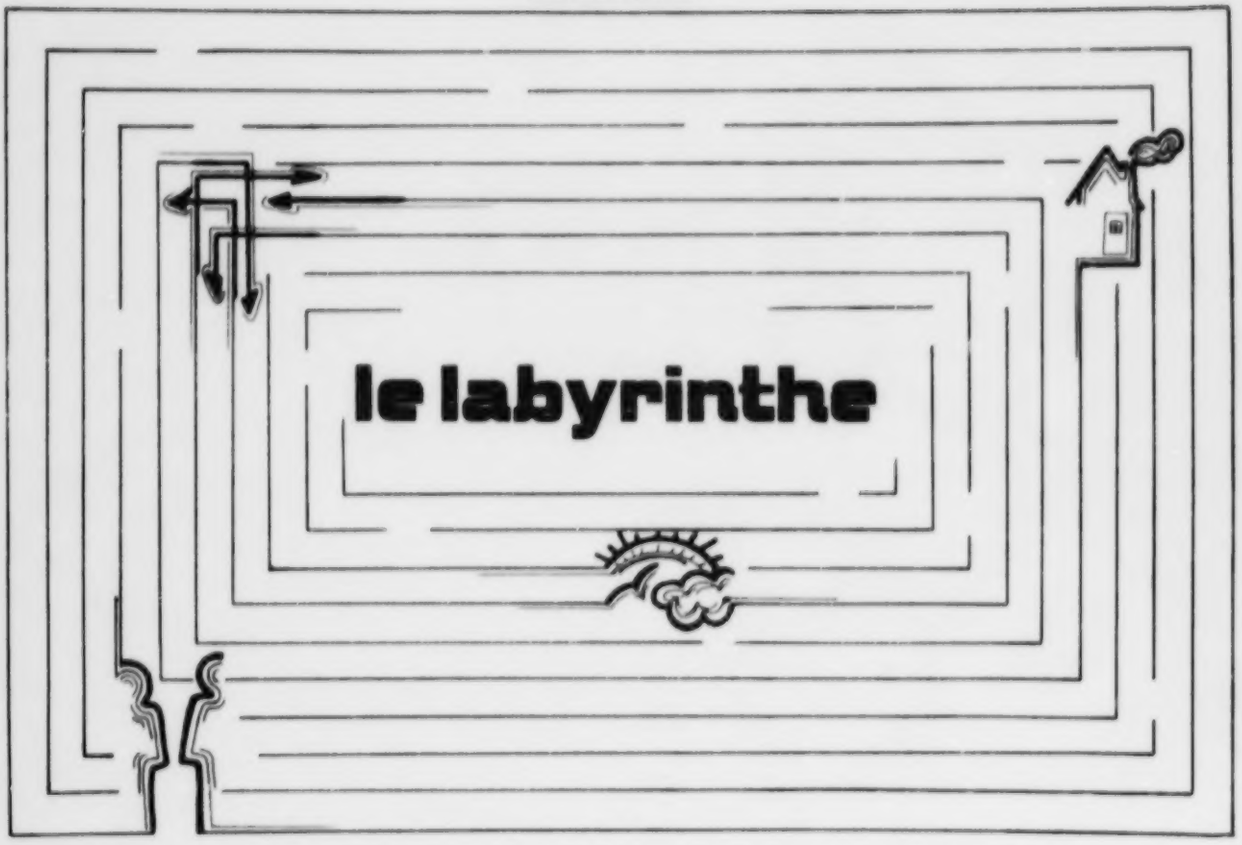
Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) le mode de représentation privilégié par notre société suppose-t-il? (R4-5)

Quelles représentations des objets, des organisations et de l'environnement le type d'information privilégié par notre société suppose-t-il? (R4-5)

EDUQ 847086 SC

Paul Beaudoin
Micheline Cambron
Marcel Goulet
Marc Larose
Michel Lefebvre
Serge Simard

Guide



le labyrinthe

Une approche systémique et interdisciplinaire des rapports entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement.

Collège de Shawinigan
Session: hiver 1980

conception graphique: M. J. Simard

EDUQ 8470865 C

PAUL BEAUDOIN

MICHELINE CAMBRON

MARCEL GOULET

MARC LAROSE

MICHEL LEFEBVRE

SERGE SIMARD

GUIDE

LE LABYRINTHE

UNE APPROCHE SYSTEMIQUE ET INTERDISCIPLINAIRE DES RAPPORTS ENTRE L'HOMME, LES OBJETS, LES ORGANISATIONS ET L'ENVIRONNEMENT.

COLLEGE DE SHAWINIGAN

SESSION: HIVER 1980

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention du Ministère de l'Education du Québec dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique.

REMERCIEMENTS

Une des conditions essentielles au développement d'un projet éducatif centré sur la pensée divergente est que les auteurs puissent emprunter eux-mêmes cette façon de penser. Ce cheminement ne fut possible que grâce aux échanges que l'équipe a eus avec Mlle Annie Desplanques et MM. Normand Lafleur, Pierre Ménard et Claude Paris.

Nous tenons aussi à remercier de leurs interventions critiques, toujours justes et stimulantes, MM. Jacques Gilbert et Raymond Lyonnais. Le support moral et administratif que la direction des services pédagogiques du CEGEP de Shawinigan a bien voulu nous apporter doit également être souligné.

La confection graphique de certains documents n'a été rendu possible que par la présence compréhensive et imaginative de notre graphiste Marie-Josée Simard.

Enfin, nous voulons remercier tout particulièrement, Mlle Françoise Guay et le personnel de secrétariat pour les dactylographies successives, du manuscrit et les judicieuses corrections qui ont été apportées à la présentation des textes. Leur rapidité et leur ardeur ont été inestimables.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	III
Note liminaire	VII
Le labyrinthe: parcours et échéancier	IX
Module # 1	1.1
Présentation	1.3
Parcours-aller	1.5
Parcours-retour	1.7
Objectifs	1.9
Une expérience fondamentale	1.13
Questionnement	1.15
Commentaire et problématisation	1.17
Pour une approche systémique de type interdisciplinaire	1.18
Cheminements et évaluation	1.30
Cheminement # 1 : Le journaliste	1.31
Cheminement # 2 : L'équipe de réalisation (télévision)	1.33
Cheminement # 3 : Le politicien	1.35
Cheminement # 4 : Le parti politique	1.34
Cheminement # 5 : L'explorateur	1.35
Cheminement # 6 : L'équipe de production (film)	.36
Objets et critères d'évaluation	.37
Critères	1.37
Formule : choix d'un cheminement	1.37
Activités d'apprentissage à caractère méthodologique	1.38
Procédure de présentation d'une activité d'apprentissage	.39
Banque de documents	.39
Système de classification	.41

Module # 2 2.1
Présentation 2.3
Parcours 2.5
Problématique 2.8
Objectifs 2.11
Banque de documents 2.15

Module # 3 3.1
Présentation 3.3
Parcours 3.5
Problématique 3.8
Objectifs 3.11

Module # 4 4.1
Présentation 4.3
Parcours 4.5
Problématique 4.8
Objectifs 4.11

Module # 5 5.1
Présentation 5.3
Parcours 5.5
Problématique 5.8
Objectifs 5.11

NOTE LIMINAIRE

Ce labyrinthe trace le parcours d'une réflexion, de type systémique et interdisciplinaire, sur les rapports entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement. Il nous invite, chemin faisant, à nous inventer un style de vie: une pratique personnelle de l'activité économique, des attitudes et des comportements, un mode de connaissance et un mode de représentation.

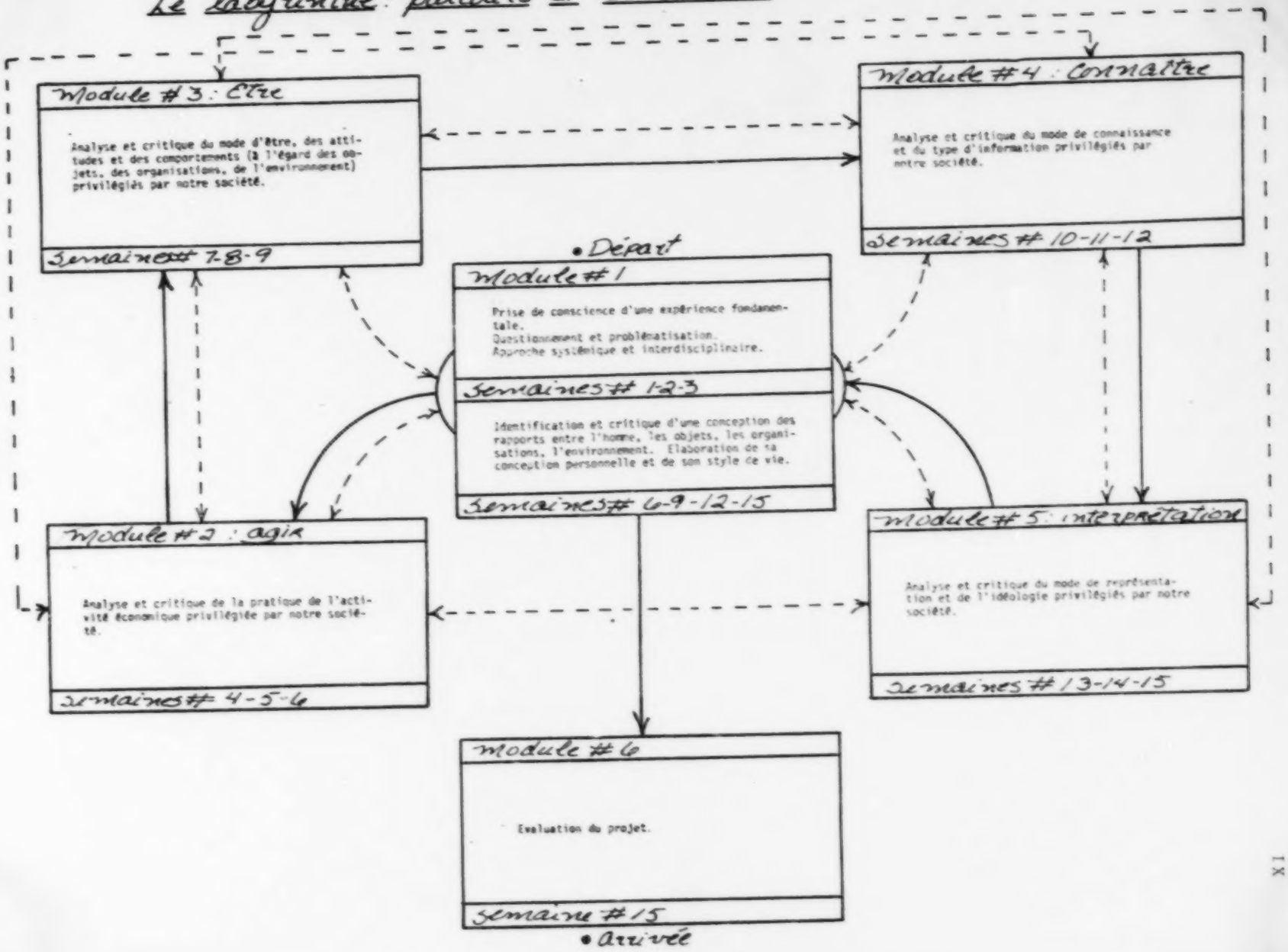
A travers les chemins ultiples de ce labyrinthe, nous sommes appelés, chacun d'entre nous, à réaliser un projet, une finalité: devenir une personne habile à actualiser, à unifier, à intégrer et à modifier les données de sa nature et de sa culture; devenir une personne multidimensionnelle, polyvalente, et consciente qu'elle est à la fois individu, société et espèce.

Cheminer à travers ce labyrinthe c'est, finalement, emprunter les **chemins multiples** de la diversion et d'une façon de penser que nous avons trop longtemps négligée: LA PENSÉE DIVERGENTE.

BONNE ROUTE! ...

Les auteurs.

Le labyrinthe : parcours et échéancier



MODULE 1

UNE EXPERIENCE FONDAMENTALE : LA RELATION ENTRE L'HOMME, LES OBJETS,

LES ORGANISATIONS ET L'ENVIRONNEMENT.

[illegible].

CHOIX D'UNE APPROCHE SYSTEMIQUE ET INTERDISCIPLINAIRE.

MODULE # 1 (M1)

PRESENTATION

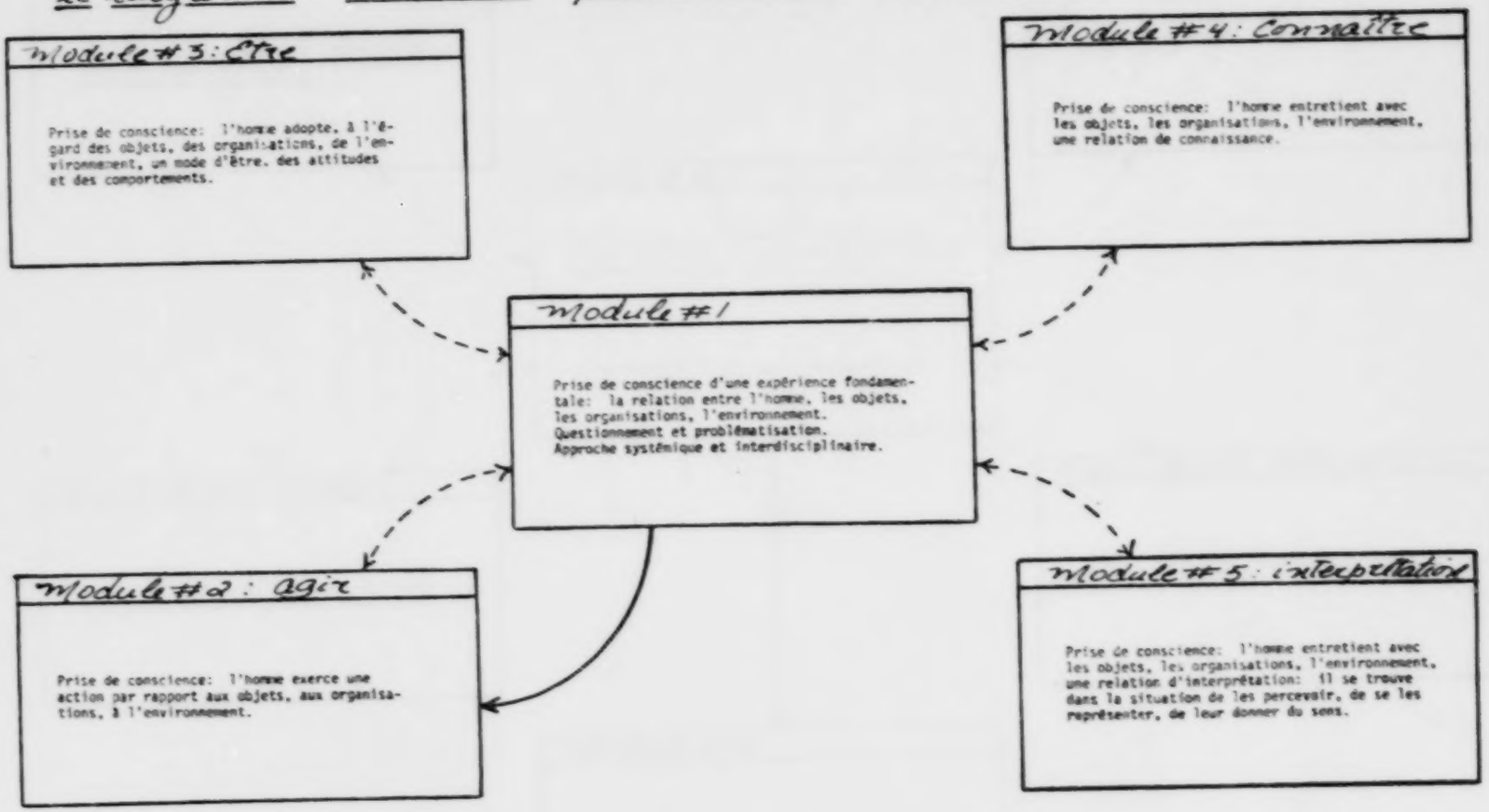
Il est des expériences que l'homme vit et qui sont fondamentales; ce sont des expériences globales, radicales et universelles. La relation à soi-même, la relation à autrui et la relation à un absolu, quel qu'il soit, sont de ce genre d'expérience. La relation que l'homme entretient avec les objets, les organisations, l'environnement, est également une expérience fondamentale.

Il est possible de décrire cette dernière expérience. Il est aussi possible de réfléchir sur cette expérience, de la questionner d'une manière globale, de la problématiser selon une approche systémique et interdisciplinaire, afin de lui donner un sens, de trouver une façon de la concevoir et une façon de la vivre.

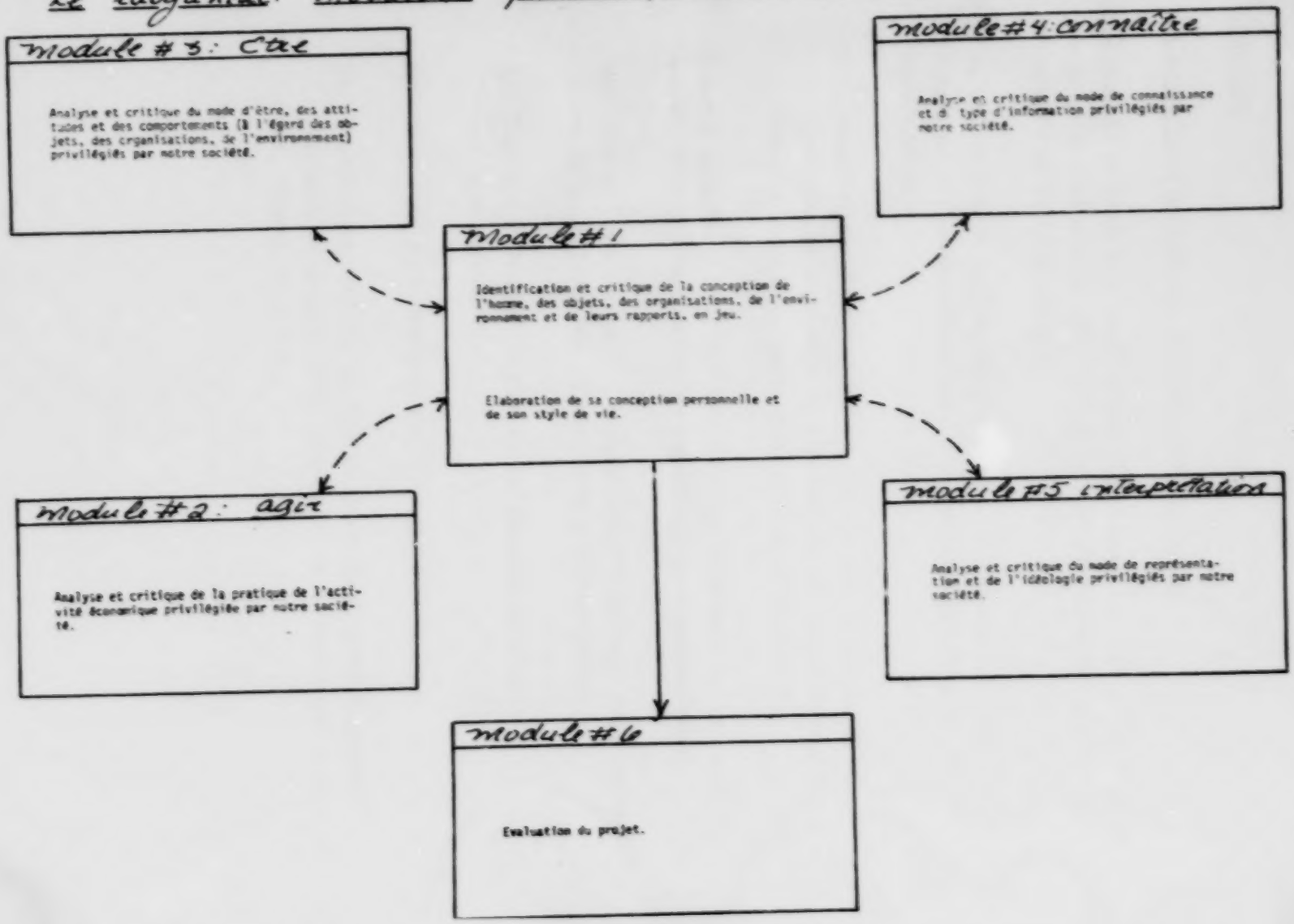
Une telle réflexion peut nous amener à découvrir comment notre société conçoit et vit cette expérience: comment notre société conçoit les rapports entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement, et quelle action, quel mode d'être, quelles attitudes, quels comportements, quel mode de connaissance, quel type d'information, quel mode de représentation, quelle idéologie, notre société privilégie en regard de cette expérience.

Une telle réflexion peut aussi nous amener à nous inventer un style de vie personnel, une manière propre à nous de vivre nos rapports avec les objets, les organisations, l'environnement.

Le labyrinthe : module#1 : parcours-aller (semaines #1-2-3)



Le labyrinthe: module#1 parcours-retour (semaines #6-9-12-15)



OBJECTIFS

Objectifs généraux (OG) et objectifs spécifiques (OS)

Les énoncés précédés d'un chiffre sont des objectifs généraux, les énoncés précédés d'un chiffre et d'une lettre sont des objectifs spécifiques rattachés à un objectif général.

1. Se sensibiliser à l'existence d'un projet de recherche et d'expérimentation sur l'approche systémique, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité.

   1 A. Discuter avec les professeurs impliqués dans le projet de leur conception de l'homme et de l'éducation, de leurs préoccupations, des finalités qu'ils poursuivent, de leurs motivations.

2. Prendre conscience d'une expérience humaine fondamentale, la relation entre l'homme et les objets, les organisations, l'environnement.

   2A. Lire un texte décrivant l'expérience de la relation entre l'homme et les objets, les organisations, l'environnement.

   2B. Regarder et écouter un film ou une émission de télévision sur cette expérience.

   2C. Participer à un séminaire sur cette expérience.

   2D. Exprimer, verbalement ou dans un court texte, comment personnellement on perçoit cette expérience, ce qu'elle signifie pour soi, comment on la vit.

3. Prendre connaissance d'un questionnement radical et global sur cette expérience, de son commentaire et de sa problématisation.

3A. Connaître les questions directrices du programme ou du cours, les comprendre et les trouver significatives pour soi.

3B. Regarder, lire et comprendre le labyrinthe représentant la problématique globale du programme ou du cours, ses diverses composantes et leurs interrelations.

3C. Lire les quatre problématiques particulières, en comprendre les questions et les trouver significatives pour soi.

4. Se sensibiliser à l'importance, pour le choix de son style de vie personnel, de mener à terme une telle réflexion.

4A. Participer à un séminaire sur les implications, pour le choix d'un style de vie, d'une réflexion globale sur la relation entre l'homme et les objets, les organisations, l'environnement.

4B. Lire un texte ou regarder et écouter un film ou une émission de télévision montrant comment le choix d'un mode de vie, pour un individu ou une société, est étroitement lié à une conception de la relation entre l'homme et les objets, les organisations, l'environnement.

5. Se sensibiliser à une approche systémique de type interdisciplinaire, prendre conscience de cette approche globale de la réalité et reconnaître son utilité pour résoudre des problèmes complexes.

5A. Lire un texte sur l'approche systémique et l'interdisciplinarité.

5B. Participer à un séminaire sur l'approche systémique et l'interdisciplinarité.

5C. Trouver une proposition définissant ou mettant une approche systémique de type interdisciplinaire et l'expliciter.

5D. Trouver une proposition montrant l'utilité d'une telle approche pour la résolution de problèmes complexes et l'expliciter.

6. Prendre connaissance d'une stratégie de réponse, de type systémique et interdisciplinaire, en rapport avec le questionnement sur l'expérience fondamentale.

   6A. Identifier les différentes disciplines et les ressources diverses auxquelles il faudra recourir pour résoudre les quatre problématiques issues du questionnement sur l'expérience fondamentale.

7. Prendre connaissance de l'organisation du programme ou du cours en modules, en problématiques particulières, en objectifs et en activités d'apprentissage.

   7A. Identifier les modules qui composent le programme ou le cours, et les situer par rapport à la problématique globale.

   7B. Lire les modules: lire les problématiques particulières, les objectifs, les listes d'activités d'apprentissage.

8. Prendre connaissance des ressources disponibles pour mener à terme sa réflexion.

   8A. Identifier les professeurs impliqués dans le projet et leur champ de compétence.

   8B. Lire la liste des ressources (volumes, textes, films, etc.) actuellement disponibles dans la banque.

9. Prendre connaissance des diverses démarches offertes et du mode d'évaluation que chacune implique.

   9A. Identifier clairement chacune des démarches offertes, en lire la description, en connaître et en comprendre le mode d'évaluation.

10. Prendre connaissance des activités à caractère méthodologique qui sont offertes.

   10A. Lire la liste des activités à caractère méthodologique.

11. Prendre conscience de son style d'apprentissage personnel.

11 A. Répondre au questionnaire sur le profil d'apprentissage.

11 B. Analyser les résultats de son profil d'apprentissage.

11 C. Formuler des hypothèses sur son style d'apprentissage, les expliciter et les justifier à partir des résultats fournis sur le profil.

11 D. Retenir les hypothèses d'interprétation les plus descriptives de son style d'apprentissage.

12. Choisir sa démarche et s'engager à la mener à terme.

12 A. Choisir sa démarche, parmi celles proposées, et faire part officiellement de son choix à l'un des professeurs impliqués dans le projet.

13. Prendre conscience de la possibilité de créer soi-même des activités d'apprentissage.

13 A. Lire le document Comment créer une activité d'apprentissage.

13 B. Connaître et comprendre la procédure à suivre pour soumettre à l'approbation un projet d'activité d'apprentissage.

Objectif terminal (OT)

Etablir et décrire son cheminement à travers le labyrinthe et expliciter les motifs qui fondent sa démarche de réflexion.

UNE EXPERIENCE FONDAMENTALE

Mon père, Innuit, c'est-à-dire l'homme, se remémorait souvent devant moi sa jeunesse. "Nous travaillions fort à cette époque-là pour nous nourrir, souvent nous avions faim mais à la fin du compte le caribou venait, alors les gens étaient heureux et ils dansaient. On n'avait ni chef, ni supérieurs, le seul pouvoir était détenu par la collectivité, c'était le pouvoir de l'opinion publique, aussi l'estime de ses semblables représentait la plus belle récompense.

Les hommes étaient hautement individualistes et d'humeur changeante, les meurtres étaient assez fréquents. Dans mon village chaque homme avait été impliqué dans au moins un meurtre. Si un individu trop sujet à la passion risquait de mettre en danger le groupe, alors on désignait quelqu'un pour le mettre à mort. J'ai moi-même tué deux hommes. C'était nécessaire, ces hommes n'étaient bons à rien et détruisaient l'harmonie dans le groupe. Les blancs nous trouvent barbares et cruels mais on ne pouvait comme eux se payer le luxe d'une guerre prolongée ou de longs débats juridiques; les réserves de nourriture n'étaient pas suffisantes pour perdre tout ce temps. Entre autres, la pratique de l'infanticide des filles était dicté par la cruauté d'un milieu géographique ingrat. Les hommes deviendraient des chasseurs et seraient le soutien de leurs parents dans leur vieillesse mais lorsqu'il y avait famine, les vieillards devaient être sacrifiés. Lorsqu'un homme ne sert plus à rien et que la mort ne veut pas de lui, la coutume veut qu'il aide la mort à venir à lui. Ce n'est pas seulement pour en finir avec une vie qui n'apporte plus aucun plaisir mais pour éviter les soucis qu'ils pourraient causer à ses proches. Libres en tant qu'individus et protégés par notre organisation nous étions heureux en dépit des rigueurs de la vie et des menaces constantes de famine.

La venue de l'homme blanc et de sa culture avec ses maîtres et ses esclaves, sa richesse matérielle prise comme mesure de la valeur humaine, la soumission d'un homme à la volonté d'un autre nous étaient étranges et bizarres. Pour quelle raison est-ce que ce sont les mauvais hommes qui ont droit à l'enfer si bien chauffé. Hélas! l'homme blanc possédait des choses merveilleuses qui assuraient une vie meilleure et mon peuple les désira. Le désir insatisfait entraîne le mécontentement mais sa satisfaction engendre une perte de liberté. La vie du chasseur est difficile, il est à la merci des migrations du gibier. Aussi les biens matériels sont considérés comme des entraves à la liberté, n'est-il pas juste de vivre dans une société égalitaire où l'homme est jugé uniquement en fonction de sa sagesse et de son habileté? L'homme qui a amassé trop de biens est obligé de posséder d'autres hommes pour s'occuper de ses biens. N'est-il pas préférable d'agir à sa guise et de laisser les autres agir à leur? N'est-il pas préférable de partager sa nourriture avec tous les membres de son groupe comme ils partagent la leur avec nous; de fournir un effort lorsque le lieu et le temps l'exigent et de vivre en harmonie avec soi et les autres?

Moi je préfère mon mode de vie: je m'y suis adapté parce qu'il m'apporte la sécurité émotive dont j'ai besoin. Il me permet de vivre en harmonie avec ceux qui m'entourent. Aucun objet ne saurait comme eux m'écouter et me sourire".

"Pourtant il n'y a qu'une chose
Importante,
La seule:
Vivre;
Et voir dans les huttes et dans nos voyages
Le jour merveilleux qui se lève
Et la lumière qui se répand sur le monde".

N.B. Ce texte est un montage fait à partir de propos et réflexions recueillis par Fred Bruner. Les Saisons de l'Esquimau. Traduit de l'anglais par Michelle Tisseyre. Perspectives Inc., Montréal.

QUESTIONNEMENT (Q)

ANALYSE (A)

1. Comment notre société vit-elle l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement?

2. Surquelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, notre société nous propose-t-elle de fonder notre style de vie?

CRITIQUE (C)

2. Comment devrions-nous concevoir l'homme, les objets, les organisations, l'environnement et les rapports qui les lient?

3. Quel style de vie, quelle façon de vivre l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement, résulte-t-il de cette conception?

COMMENTAIRE ET PROBLEMATISATION DES QUESTIONS DIRECTRICES

Ce questionnement se développe en quatre problématiques liées les unes aux autres par un jeu d'interrelations. La relation de l'homme avec les objets, les organisations, l'environnement, implique en effet quatre dimensions:

1° L'homme exerce une action par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement: la problématique sur l'activité économique aborde cette dimension de la relation (voir le module # 2).

2° L'homme adopte un mode d'être, des attitudes et des comportements à l'égard des objets, des organisations, de l'environnement: une autre problématique développe cet aspect de la relation (voir le module # 3).

3° L'homme entretient avec les objets, les organisations, l'environnement, une relation de connaissance: la problématique sur l'information traite de cette autre dimension de la relation (voir le module # 4).

4° L'homme entretient enfin une relation d'interprétation avec les objets, les organisations, l'environnement: la problématique sur la représentation et l'idéologie aborde cet autre aspect de la relation (voir le module # 5).

Le labyrinthe donne une vision globale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement; il développe les quatre problématiques et en décrit les interrelations.

POUR UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DE TYPE INTERDISCIPLINAIRE

Tout questionnement, radical et global, sur une expérience humaine fondamentale - comme la relation entre l'homme, les objets, les organisations, l'environnement -, met en jeu une diversité d'éléments et de dimensions en interaction les uns avec les autres. Le seul fait de chercher un sens à cette relation et de vouloir inventer une façon de la vivre, qui ferait partie d'un style de vie personnel, permet de prendre conscience de toute la complexité de cette expérience.

Une approche de type analytique, fondée sur la fragmentation de la connaissance en disciplines et sur la spécialisation, ne débouche que sur une compréhension très partielle de cette expérience fondamentale. Une telle approche isole les différents aspects qui composent l'expérience; elle nous en donne une connaissance détaillée et précise, mais elle ne permet pas de saisir l'expérience dans son ensemble, telle qu'elle est réellement vécue.

Pour bien saisir la réalité dans toute sa complexité, pour avoir une vision globale de nos expériences vécues, un nouvel outil nous est nécessaire: Joël de Rosnay l'appelle "le macroscope". Cet outil est un symbole, le symbole d'une nouvelle manière de voir et de comprendre. Il représente une nouvelle approche de la réalité, qui se nomme l'**APPROCHE SYSTEMIQUE**. Cette approche, nous dit Joël de Rosnay, "s'appuie sur une approche globale des problèmes ou des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu des interactions entre leurs éléments". Elle permet de faire une synthèse personnelle de la mosaïque des connaissances que, grâce à une approche analytique, nous possédons sur une expérience. L'approche systémique permet tout simplement de "s'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre". Elle permet de donner du sens à nos expériences, en nous ouvrant la possibilité de rassembler et d'organiser des connaissances qui, autrement, demeureraient éparpillées dans des disciplines spécialisées et fermées les unes aux autres.

L'approche systémique est donc essentiellement une approche interdisciplinaire de la réalité. Elle permet, en effet, d'intégrer dans une

même vision globale d'une expérience, des éléments de connaissance et des points de vue venus de différentes disciplines. Yves Bertrand définit l'interdisciplinarité comme "l'utilisation <u>combinée</u> de quelques disciplines combinaison qui entraîne des <u>transformations réciproques</u> de chacune d'elles". Cette définition s'applique fort bien à l'approche systémique.

<u>Le labyrinthe</u>, que nous avons conçu comme une réflexion globale sur l'expérience fondamentale de la relation entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, constitue un bel exemple d'une approche systémique de type interdisciplinaire. Il exige en effet d'unifier, dans une vision globale de cette expérience, des éléments de connaissance et des points de vue venus de disciplines aussi diverses que la science économique, l'écologie, la psychologie sociale, la cybernétique, la littérature et la philosophie.

Le choix d'une approche systémique de type interdisciplinaire, en complément de l'approche analytique, comme manière d'appréhender la réalité et les expériences humaines fondamentales, n'est cependant pas un choix innocent. Cette approche s'inspire en effet d'Edgar Morin qui propose "de concevoir l'homme comme un concept trinitaire

dont on ne peut réduire ou subordonner un terme à l'autre." Cette approche appelle donc un homme nouveau, un nouveau style de vie.

CHEMINEMENTS ET EVALUATION

Il existe différentes façons de cheminer à travers le labyrinthe. On peut y voyager seul ou en groupe. Nous vous présentons six démarches possibles, parmi lesquelles vous pourrez choisir celle qui correspond le mieux à votre style d'apprentissage, à vos aptitudes, à vos goûts, à vos intérêts. Ces six démarches sont celles:

1. d'un journaliste;
2. d'une équipe de réalisation d'une émission de télévision (style Télé-mag);
3. d'un politicien;
4. d'un parti politique;
5. d'un explorateur;
6. d'une équipe de production d'un film.

Chacune de ces démarches comprend quatre étapes, et chaque étape se termine par une phase d'évaluation. Les objets d'évaluation, le mode, les critères et la pondération seront établis sur le formulaire à cet effet, en accord avec le professeur, selon la démarche choisie par l'étudiant.

CHEMINEMENT # 1: Le journaliste

Performance globale: rédaction de quatre articles de journal.

Etape 1 (semaine # 6): rédaction d'un article décrivant et commentant un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur l'activité économique.

Etape 2 (semaine # 9): rédaction d'une lettre d'un lecteur exprimant une opinion sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur les attitudes et les comportements.

Etape 3 (semaine # 12): rédaction d'un éditorial faisant le bilan d'une polémique sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur la connaissance et l'information.

Etape 4 (semaine # 15): rédaction d'un article de fond opérant une synthèse sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur la représentation et l'idéologie.

Note: cette démarche est individuelle.

CHEMINEMENT # 2: L'équipe de réalisation (télévision)

Performance globale: réalisation d'une émission de télévision (style Milano), composée de quatre volets, et d'une durée totale d'une heure.

Étape 1 (semaine # 6): reportage sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur l'activité économique.

Étape 2 (semaine # 9): publication d'un sondage et réalisation d'une entrevue sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur les attitudes et les comportements.

Étape 3 (semaine # 12): débat sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur la connaissance et l'information.

Étape 4 (semaine # 15): dramatisation à partir d'un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur la représentation et l'idéologie.

Note: cette démarche est réalisable par une équipe composée, au maximum, de quatre personnes.

CHEMINEMENT # 3: Le politicien

Performance globale: production de quatre discours politiques.

Etape 1 (semaine # 6): production d'un discours, à titre de Ministre des Finances, devant l'Economic Club, analysant et commentant l'activité économique.

Etape 2 (semaine # 9): production d'un discours, à titre de Ministre de l'Education devant l'Assemblée nationale, présentant un livre blanc sur l'école et les attitudes et les comportements qu'elle doit chercher à développer chez les étudiants.

Etape 3 (semaine # 12): production d'un discours, à titre de Ministre des Communications, devant le CRTC, défendant une position sur un sujet lié à l'une des questions de la problématique sur la connaissance et l'information.

Etape 4 (semaine # 15): production d'un discours, à titre de chef d'un parti politique, lors d'une campagne en vue d'élections générales, sur l'idéologie de son parti.

Note: cette démarche est individuelle.

CHEMINEMENT # 4: Le parti politique

Performance globale: rédaction du texte de présentation et de trois chapitres du programme du parti.

Etape 1 (semaine # 6): rédaction du chapitre sur la politique économique du parti.

Etape 2 (semaine # 9): rédaction du chapitre sur la politique sociale du parti.

Etape 3 (semaine # 12): rédaction du chapitre sur la politique des communications du parti.

Etape 4 (semaine # 15): rédaction du texte de présentation du programme, sur l'idéologie de base du parti.

Note: cette démarche est réalisable par une équipe composée, au maximum, de quatre personnes.

CHEMINEMENT # 5: L'explorateur

Performance globale: rédaction d'un livre racontant un voyage en Utopie.

Etape 1 (semaine # 6): rédaction du chapitre premier comparant la pratique de l'activité économique de notre société avec celle d'Utopie.

Etape 2 (semaine # 9): rédaction du chapitre deuxième décrivant un habitant typique d'Utopie, son mode d'être, ses attitudes et ses comportements.

Etape 3 (semaine # 12): rédaction du chapitre troisième racontant la visite d'un centre de communication (institution d'enseignement, station de radio-télévision, journal, etc.) d'Utopie.

Etape 4 (semaine # 15): rédaction de la conclusion décrivant le mode de représentation et l'idéologie privilégiés en Utopie.

Note: cette démarche est individuelle.

CHEMI MARKET # 6: L'équipe de production (film)

Performance globale: production d'un scénario pour un film de science-fiction sur une société idéale.

Etape 1 (semaine # 6): mise en place des aspects économiques autour d'un projet de synopsis.

Etape 2 (semaine # 9): mise en évidence des attitudes et des comportements privilégiés dans cette société.

Etape 3 (semaine # 12): mise en évidence du mode de connaissance et du type d'information privilégiés dans cette société.

Etape 4 (semaine # 15): mise en évidence du mode de représentation et de l'idéologie privilégiés dans cette société.

Note: cette démarche est réalisable par une équipe composée, au maximum, de quatre personnes.

OBJETS ET CRITERES D'EVALUATION

A chacune des étapes de l'un ou l'autre des cheminements proposés, par l'un ou l'autre des professeurs impliqués dans le projet Le labyrinthe, les éléments suivants pourront être évalués selon les critères indiqués:

1. Connaissance et compréhension de la documentation et des notions en jeu.

2. Choix de la documentation
   . critères: pertinence, richesse.

3. Identification et explicitation de la problématique
   . critères: pertinence, intérêt, caractère explicite, ampleur, richesse.

4. Choix des idées
   . critères: pertinence, richesse.

5. Explicitation des idées en jeu
   . critères: pertinence, caractère explicite, ampleur, richesse.

6. Développement de l'argumentation
   . critères: pertinence du jugement, suffisance, rigueur, absence d'erreurs de raisonnement.

7. Développement d'une polémique
   . identification des problématiques en jeu
   . explicitation des problématiques
   . développement des argumentations.

8. Etape ou genre analytique des idées
   . critère: cohérence.

9. Mise en ordre logique des arguments

. critère: validité.

10. "Ecriture"

. critères: établissement d'une situation communicative, choix judicieux de la situation communicative, exploitation riche et efficace de la situation communicative, caractère persuasif, imagination (originalité).

CRITERES

Critères analytiques:

1. pertinence: rapport entre une proposition et la question à laquelle elle prétend répondre ou la proposition qu'elle veut expliciter.

2. explicitation: définition suffisamment précise des concepts importants de la proposition à développer.

3. ampleur: traitement dans toute son étendue de la proposition à développer ou de la question à répondre.

4. richesse: absence d'idées banales, de clichés usuels, présence d'idées originales.

Critères logiques:

1. suffisance: présence de tous les arguments nécessaires pour inférer (induire, déduire) la thèse à justifier.

2. rigueur: impossibilité d'inférer à partir des arguments une conclusion différente de la thèse à justifier ou contraire à celle-ci.

3. absence d'erreurs de raisonnement: les erreurs de raisonnement peuvent être rassemblées en deux groupes:

   A. Les coups bas déguisés en raisonnement:

      a) le subjectivisme:

         . forme type: c'est vrai parce que je le pense.

b) l'appel à l'autorité:
. forme type: telle chose est vraie parce que M. X (qui est célèbre l'a dit).

c) l'appel à la tradition:
. forme type: telle façon de faire est très valable parce que cela fait longtemps que ça se fait.

d) l'appel au troupeau:
- à la majorité:
. forme type: c'est vrai parce que tout le monde le pense.
- aux grands nombres:
. forme type: n personnes le pensent, donc c'est vrai.
- au clan:
. forme type: c'est vrai parce que c'est ce que nous pensons tous.

e) l'appel au préjugé:
. forme type: tel groupe de personnes a tel défaut, donc...

f) la demande de privilège:
. forme type: la preuve que ce que je dis est vrai, c'est que cela relève de ma compétence.

g) le procès d'intention:
. forme type: M. X dit que c'est pour telle raison qu'il affirme ceci; mais, à vrai dire, il affirme ceci pour telle autre raison.

B. <u>Les erreurs logiques:</u>

a) l'association fautive:
. exemple: les singes mangent des bananes, donc je suis philosophe.

b) l'énumération incomplète:
. exemple: tout homme doit être ou bien chrétien ou bien musulman.

c) la fausse opposition:

. forme type: l'obligation de choisir entre deux ensembles d'éléments qui ne s'excluent pas totalement l'un l'autre.

d) l'emploi de termes vagues:

. exemple: la justice c'est ce qui est juste.

e) la généralisation hâtive:

. forme type: la preuve que tous les x sont y, c'est qu'il existe des x qui sont y.

Source: CHARBONNEAU, François, DE GROOT, Marie-Josée, FREDETTE, Raymond et MARTIN, Jean-Claude, Outils pour penser, Montréal, Collège Ahuntsic, 1975.

FORMULE: CHOIX D'UN CHEMINEMENT

NOM: _____ GROUPE _____

CHEMINEMENT CHOISI: _____

OBJETS D'EVALUATION, PONDERATION ET EVALUATEUR

ETAPE 1

ETAPE 2

ETAPE 3

ETAPE 4

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE À CARACTÈRE MÉTHODOLOGIQUE (AM)

La liste suivante constitue un programme ouvert d'activités d'apprentissage à caractère méthodologique. L'étudiant pourra avoir recours à l'une ou l'autre de ces activités, au besoin, en tout temps, tout au long de son cheminement dans le labyrinthe.

1. Comment décrire une expérience fondamentale.
2. Comment distinguer les notions de fait et de droit.
3. Comment formuler une question à caractère philosophique.
4. Comment commenter une question et la problématiser.
5. Comment chercher les données susceptibles de résoudre une problématique.
6. Comment créer une activité d'apprentissage.
7. Comment lire un texte.
8. Comment tirer une proposition d'un texte.
9. Comment formuler une proposition (pertinence, significativité, richesse).
10. Comment expliciter une proposition.
11. Critères analytiques.
12. Comment formuler un jugement.
13. Comment justifier un jugement à l'aide d'arguments de fait et/ou de droit.
14. Comment construire un raisonnement.
15. Comment formuler une conviction.
16. Comment justifier une conviction à l'aide de valeurs.
17. Critères logiques.
18. Comment définir un concept en extension et en compréhension.
19. Comment identifier une relation.
20. Typologie des relations en extension et en compréhension.
21. Comment distinguer un jugement de fait d'un jugement de valeur.
22. Notion de caractéristique formelle.
23. Caractéristiques formelles de l'essai.
24. Comment découvrir les caractéristiques formelles de l'essai dans un texte.
25. Comment rédiger un essai.
26. Notion de situation communicative.
27. Comment décrire une situation communicative.

PROCEDURE DE PRESENTATION D'UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

Un étudiant ou un groupe d'étudiants peut demander en tout temps, en cours de cheminement dans le labyrinthe, que se tienne une activité d'apprentissage en rapport avec l'une ou l'autre des questions de la problématique. Il suffit de présenter un projet en ce sens, dans des délais raisonnables, à l'un ou l'autre des professeurs impliqués (ou "perdus"!) dans Le labyrinthe, selon la procédure suivante. Cette activité peut prendre les formes les plus diverses: conférence, échange sur un film, séminaire à partir d'un texte, etc.

Identification de l'activité: _____

Objectif visé: _____

Scénario (description): _____

Nombre de participants: _____

Horaire: _____

Local: _____

Equipement: _____

Préparation requise: _____

Projet (suite à donner): _____

BANQUE DE DOCUMENTS

B 1 — BERTRAND, Yves. "Où mène l'interdisciplinarité?" et "L'Interdisciplinarité", Pédagogiques, Vol. 1, No 4, Décembre 1976, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, p. 2 et p. 3-5.

C 1 — CHANDONNEAU, François, DE GROOT, Marie-Josée, FREDETTE, Raymond et MARTIN, Jean-Claude. Outils pour penser, Montréal, Collège Ahuntsic, 1975.

G 1 — GODBOUT, Jacques. "Le murmure marchand", Liberté, No 117, Mai-Juin 1978, p. 9-45.

L 1 — LAFOUTRAND, Jacques. "L'alternative", Vivre sa vie, Montréal, Les Productions Minos Ltée, 1979, p. 141-159. (Texte et émission de télévision).

M 1 — MORIN, Edgar. La Méthode, tome I, Paris, Seuil, 1977, 410 p.

R 1 — ROSNAY, Joël de. Le Macroscope. Vers une vision globale, Paris, Seuil, Collection Points, 1975, p. 9-15, 83-84, 107-108, 263-267.

R 2 — ROSNAY, Joël de. Le Macroscope. Vers une vision globale, Paris, Seuil, Collection Points, 1975, p. 275-283.

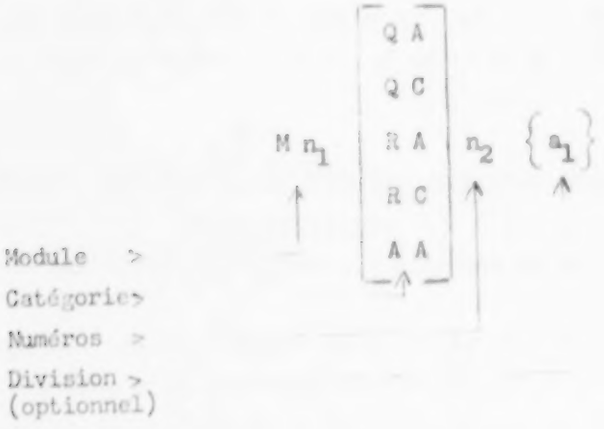
W 1 — WALLISER, Bernard. Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai, Paris, Seuil, 1977, 256 p.

SYSTEME DE CLASSIFICATION

Pour s'y retrouver dans un labyrinthe, ça prend un fil conducteur, autrement on s'y perd pour de bon! On vous propose une codification simple qui vous permettra, sur simple lecture du code, de trouver ce dont il s'agit, et où se référer dans les documents.

On procède par module (M) de 1 à 5, donc de M1 à M5. Dans chaque module, on a des questions d'analyse (QA), des questions de critique (QC), des relations d'analyse avec les autres modules (RA), des relations critiques (RC), et finalement des activités d'apprentissage (AA). Dans chaque catégorie, on numérote les objets à partir de 1, et on peut avoir des divisions à partir de A.

On obtient donc la codification suivante:



LEGENDE:

[ ] choix obligatoire

{ } élément optionnel

n : numérique

a : alphabétique

Faisons quelques exemples:

1- Que signifie M 2 Q A 2 ?

On a affaire au module 2 (M2). C'est une question d'analyse (Q A). Et c'est la deuxième question (2).
C'est donc la deuxième question d'analyse du module 2. C'est simple n'est-ce pas!

2- Voyons un code plus complexe: M 4 Q C 4 B.

Essayez-vous: _____

_____

Il s'agit bien de la quatrième question critique du module 4, et plus précisément de la deuxième division de cette question.

3- Dans l'autre sens maintenant.

Je cherche la troisième activité d'apprentissage du module 5: quel est le code? Il s'agit du module 5, donc M5. C'est une activité d'apprentissage, donc AA. Et c'est la troisième activité, donc 3. Mis bout à bout, on obtient: M 5 A A 3. C'est facile!

A l'aide de cette codification, il vous est possible maintenant de parcourir le labyrinthe à l'aide de ce guide.
Mais comment lier au parcours les divers documents que vous allez utiliser?
Les documents sont groupés dans une banque. Chaque document est identifié par un code formé d'une lettre et d'un nombre: la lettre est la première du nom de l'auteur et le nombre est consécutif dans la banque de documents sous la lettre. Par exemple, R 2 identifie le deuxième document sous la lettre R: il s'agit d'un texte du Macroscope de Joël de Rosnay, d'où le R. Il vous suffit de noter le code du document dans le guide à l'endroit pertinent: ceci garde la référence à l'endroit utile.

Partout, dans le labyrinthe, les objets sont identifiés par un code. Familiarisez-vous tout de suite et le parcours vous sera d'autant plus facile.

Que veut dire M 3 A A 2 ? _____

_____

Et quel est le code de la première question critique du module 1 ?

_____

MODULE # 2: AGIR

L'ACTIVITE ECONOMIQUE.

ANALYSE ET CRITIQUE DE LA PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE PRIVILEGIEE PAR NOTRE SOCIETE.

RELATIONS ENTRE LA PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE PRIVILEGIEE PAR NOTRE SOCIETE ET UNE CONCEPTION DE L'HOMME, DES OBJETS, DES ORGANISATIONS, DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LEURS RAPPORTS.

RELATIONS ENTRE LA PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE PRIVILEGIEE PAR NOTRE SOCIETE ET DES ATTITUDES, DES COMPORTEMENTS, UN MODE DE CONNAISSANCE, UN TYPE D'INFORMATION, UN MODE DE REPRESENTATION, UNE IDEOLOGIE.

MODULE # 2 (M2)

PRESENTATION

L'homme exerce une action par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement.

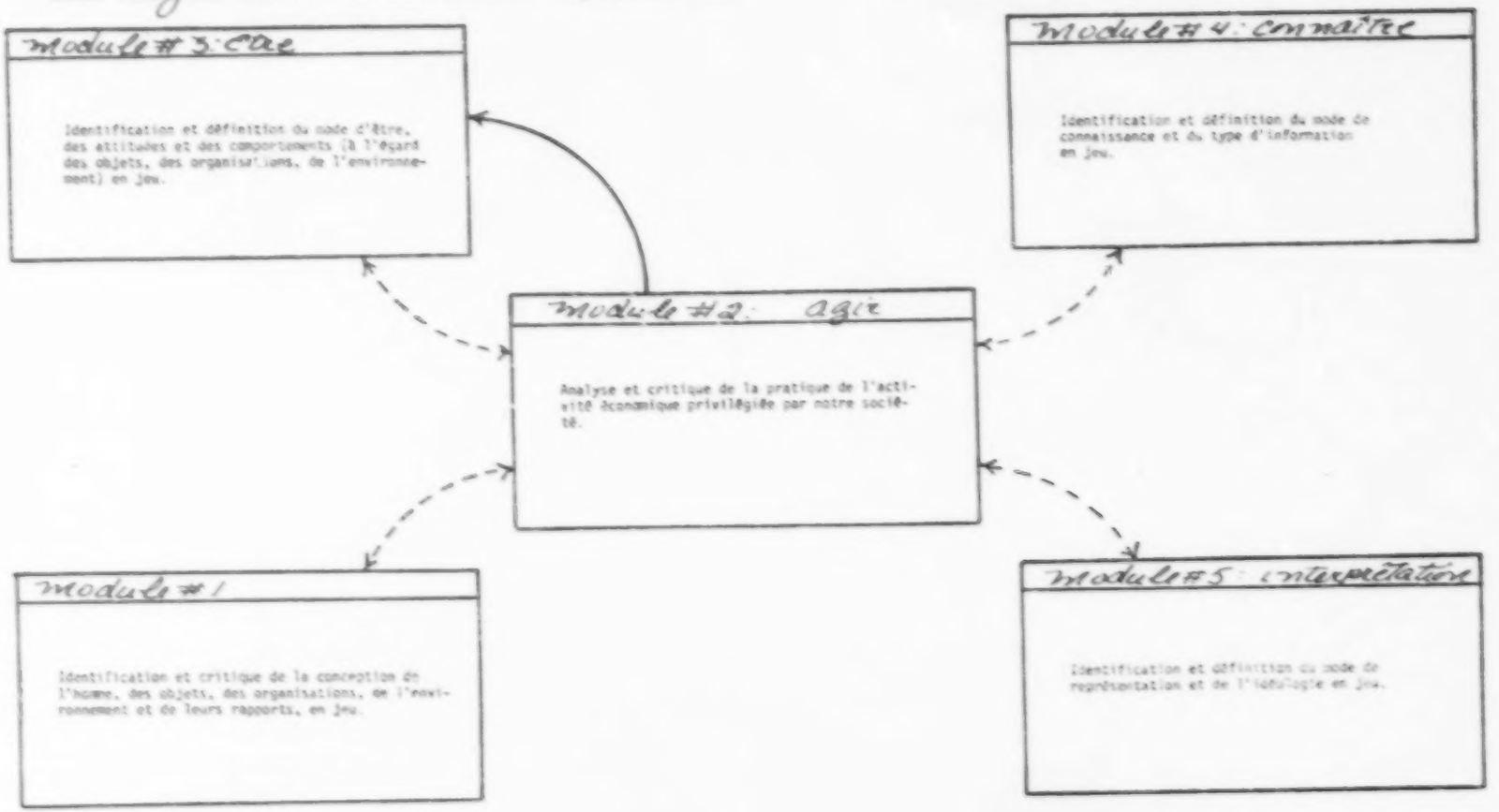
Dans notre société, l'action principale que l'homme exerce par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement, est une action à caractère essentiellement économique.

Il est possible, par une analyse de l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société, de trouver la conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, qui y est dominante.

Il est également possible, par une critique de cette pratique de l'activité économique, de trouver sa conception personnelle de l'activité économique et du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement.

Enfin, il est possible de modifier sa propre pratique de l'activité économique, d'instaurer un nouveau type de rapport entre soi, les objets, les organisations, l'environnement, et de définir ainsi son style de vie personnel.

Le labyrinthe : module #2 : parcours (semaines # 4-5-6)



PROBLÉMATIQUE

QUESTION (Q)

ANALYSE (A)

Question directrice:

1. Comment notre société pratique-t-elle l'activité économique?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce que l'activité économique?

   A.- quelles sont les composantes de l'activité économique?

   B.- qu'est-ce qu'une pratique de l'activité économique?

   C.- quelles sont les différentes façons de pratiquer l'activité économique?

3. Quelles sont les caractéristiques de l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société?

   A.- comment la production se caractérise-t-elle?

   B.- comment la consommation se caractérise-t-elle?

   C.- quel rapport notre société établit-elle entre la production et la consommation?

   D.- quel but notre société assigne-t-elle à l'activité économique?

CRITIQUE (C)

1. Comment devrions-nous pratiquer l'activité économique?

3. Quelles sont les conséquences, pour notre société, de l'activité économique telle que nous la pratiquons?

   A.- quelles sont les conséquences du type de production que nous pratiquons?

   B.- quelles sont les conséquences du type de consommation que nous pratiquons?

   C.- quelles sont les conséquences du rapport établi par notre société entre la production et la consommation?

   D.- quelles sont les conséquences qui résultent du but que notre société fixe à l'activité économique?

4. La pratique de l'activité économique privilégiée par notre société est-elle souhaitable?

   A.- le type de production que nous pratiquons est-il souhaitable?

   B.- le type de consommation que nous pratiquons est-il souhaitable?

   C.- le type de rapport établi par notre société entre la production et la consommation est-il souhaitable?

   D.- le but fixé par notre société à l'activité économique est-il souhaitable?

RELATIONS (R)

ANALYSE (A)

A1. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, repose la pratique économique privilégiée par notre société? (R1-2)

A2. Quels comportements l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-3)

A3. Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-4)

A4. Quel mode de représentation (quelle idéologie) l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société privilégie-t-elle? (R2-5)

CRITIQUE (C)

C1. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, devrait reposer l'activité économique? Pourquoi? (R1-2)

OBJECTIFS

Objectifs généraux (OG) et objectifs spécifiques (OS)

Les énoncés précédés d'un chiffre sont des objectifs généraux, les énoncés précédés d'un chiffre et d'une lettre sont des objectifs spécifiques rattachés à un objectif général.

1. Se sensibiliser au fait que, dans notre société, l'action principale de l'homme par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement, est une action à caractère essentiellement économique.

   1A. Lire un texte sur la société de consommation.

   1B. Regarder et écouter un film ou une émission de télévision sur la société de consommation.

   1C. Participer à un séminaire sur la société de consommation.

2. Analyser la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société.

   2A. Définir, dans une proposition, ce qu'est l'activité économique.

   2B. Enumérer les principales composantes de l'activité économique.

   2C. Définir, dans une proposition, ce qu'on entend par "une pratique particulière de l'activité économique."

   2D. Définir, dans une proposition, ce qu'est:
   - une pratique <u>libérale</u> de l'activité économique;
   - une pratique <u>socialiste</u> de l'activité économique.

   2E. Formuler une proposition énonçant le but assigné à l'activité économique dans notre société et l'expliciter.

   2F. Formuler une proposition énonçant les principales caractéristiques de la production économique pratiquée par notre société et l'expliciter.

   2G. Formuler une proposition énonçant les principales caractéristiques de la consommation dans notre société et l'expliciter.

   2H. Formuler une proposition énonçant le rapport établi par notre société entre la production et la consommation et l'expliciter.

3. Critiquer la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société.

3A. Formuler quatre jugements de fait montrant les conséquences de l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société et les justifier
- un jugement en rapport avec le but assigné par notre société à l'activité économique;
- un jugement quant au type de production;
- un jugement quant au type de consommation;
- un jugement quant au rapport établi entre la production et la consommati

3B. Formuler quatre jugements de valeur sur l'activité économique telle qu'elle est pratiquée dans notre société et les justifier:
- un jugement en rapport avec le but assigné par notre société à l'activité économique;
- un jugement quant au type de production;
- un jugement quant au type de consommation;
- un jugement quant au rapport établi entre la production et la consommatic

3C. Formuler un jugement sur la conception de l'homme impliquée dans la pratiqu de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3D. Formuler un jugement sur la conception des objets impliquée dans la pratiqu de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3E. Formuler un jugement sur la conception des organisations impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3F. Formuler un jugement sur la conception de l'environnement impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3G. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-objets impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3H. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-organisations impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

3I. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-environnement impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le justifier.

4. Se sensibiliser au fait que l'activité économique telle qu'elle est pratiquée par notre société valorise une certaine conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, ainsi que certaines attitudes et certains comportements, un certain mode de connaissance (ou un certain type d'information), un certain mode de représentation (une certaine idéologie).

   4A. Formuler une proposition sur la conception de l'homme impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4B. Formuler une proposition sur la conception des objets impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4C. Formuler une proposition sur la conception des organisations impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4D. Formuler une proposition sur la conception de l'environnement impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4E. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-objets impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4F. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-organisations impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4G. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-environnement impliquée dans la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et l'expliciter.

   4H. Identifier les principales attitudes et les principaux comportements suscités par la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et les définir.

4I. Identifier le mode de connaissance (ou le type d'information) valorisé par la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le définir.

4J. Identifier le mode de représentation (l'idéologie) sur lequel se fonde la pratique de l'activité économique privilégiée par notre société et le définir.

5. Etablir sa propre conception de l'activité économique, de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

6. Etablir des relations entre sa propre conception de l'activité économique et sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

Objectif terminal (OT)

Formuler sa propre conception de l'activité économique, l'expliciter, et la justifier par sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

BANQUE DE DOCUMENTS

C 2 — CHRETIEN, Simon, GOULET, Marcel et SIMARD, Serge. La pratique économique privilégiée par notre société et Propositions principales du texte, textes polycopiés, Collège de Shawinigan, 1979, 12 p.

C 3 — CHRETIEN, Simon, GOULET, Marcel et SIMARD, Serge. Le sens donné par notre société à la relation de l'homme à son milieu de vie et Propositions principales du texte, textes polycopiés, Collège de Shawinigan, 1979, 6 p.

D 1 — DES ROCHERS, Clémence. "L'acheteuse"

G 2 — GROUPE GAMMA. "L'échelle des valeurs de la société de consommation", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978, p. 23-31.

G 3 — GROUPE GAMMA. "Pour ou contre l'industrialisation?", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978, p. 33-44.

G 4 — GROUPE GAMMA. "Les limites physiques du cyclage à sens unique", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978, p. 45-53.

G 5 — GROUPE GAMMA, "L'échelle des valeurs de la société de conservation", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978, p. 73-75.

G 6 — GROUPE GAMMA. "Figure 16. Caractéristiques des sociétés de conservation et de consommation", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978.

G 7 GROUPE GAMMA. "La société de conservation sélective. Première option: Croître en harmonie avec la conservation (ou comment faire plus avec moins)", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978.

G 8 GROUPE GAMMA. "La société de conservation sélective. Deuxième option: L'état stable dans l'abondance (ou comment faire la même chose avec moins)", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978. Suivi de: CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA. "Pour une société de conservation".

G 9 GROUPE GAMMA. "La société de conservation sélective. Troisième option: Le choix bouddhique (ou comment faire moins avec moins)", La société de conservation, Montréal, Quinze, 1978. Suivi de: SCHUMACHER, E.F.. "Le système d'économie bouddhiste", Small is Beautiful. Une société à la mesure de l'homme, Contretemps/Le Seuil, p. 53-62.

G 10 GRAND'MAISON, Jacques. "De l'homme nu à l'homme nouveau", Quel homme?, Montréal, Leméac, 1978, p. 69-75.

L 2 LEGER, Jean-Marc. "Un Occident repu et menacé", Le Devoir, mercredi 19 juillet 1978 et jeudi 20 juillet 1978.

M 2 MIRON, Yves. "Le P.N.B., un instrument contestable", Critère. Croissance et démesure, numéro 11, Décembre 1974, p. 103-113.

P 1 PELT, Jean-Marie. L'homme re-naturé, Paris, Seuil, 1977, p. 34-37

P 2

POULAIN, Jacques.

R 3

ROBIN, Jacques. De la croissance économique au développement humain, Paris, Seuil, 1975, p. 38-42.

MODULE # 3: ETRE

MODE D'ETRE, ATTITUDES ET COMPORTEMENTS.

ANALYSE ET CRITIQUE DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE.

RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES ET LES COMPORTEMENTS PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE CONCEPTION DE L'HOMME, DES OBJETS, DES ORGANISATIONS, DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LEURS RAPPORTS.

RELATIONS ENTRE LES ATTITUDES ET LES COMPORTEMENTS PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE, UN MODE DE CONNAISSANCE ET UN TYPE D'INFORMATION, UN MODE DE REPRESENTATION, UNE IDEOLOGIE.

MODULE # 3 (M3)

PRESENTATION

L'homme adopte, par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement, un mode d'être, des attitudes et des comportements.

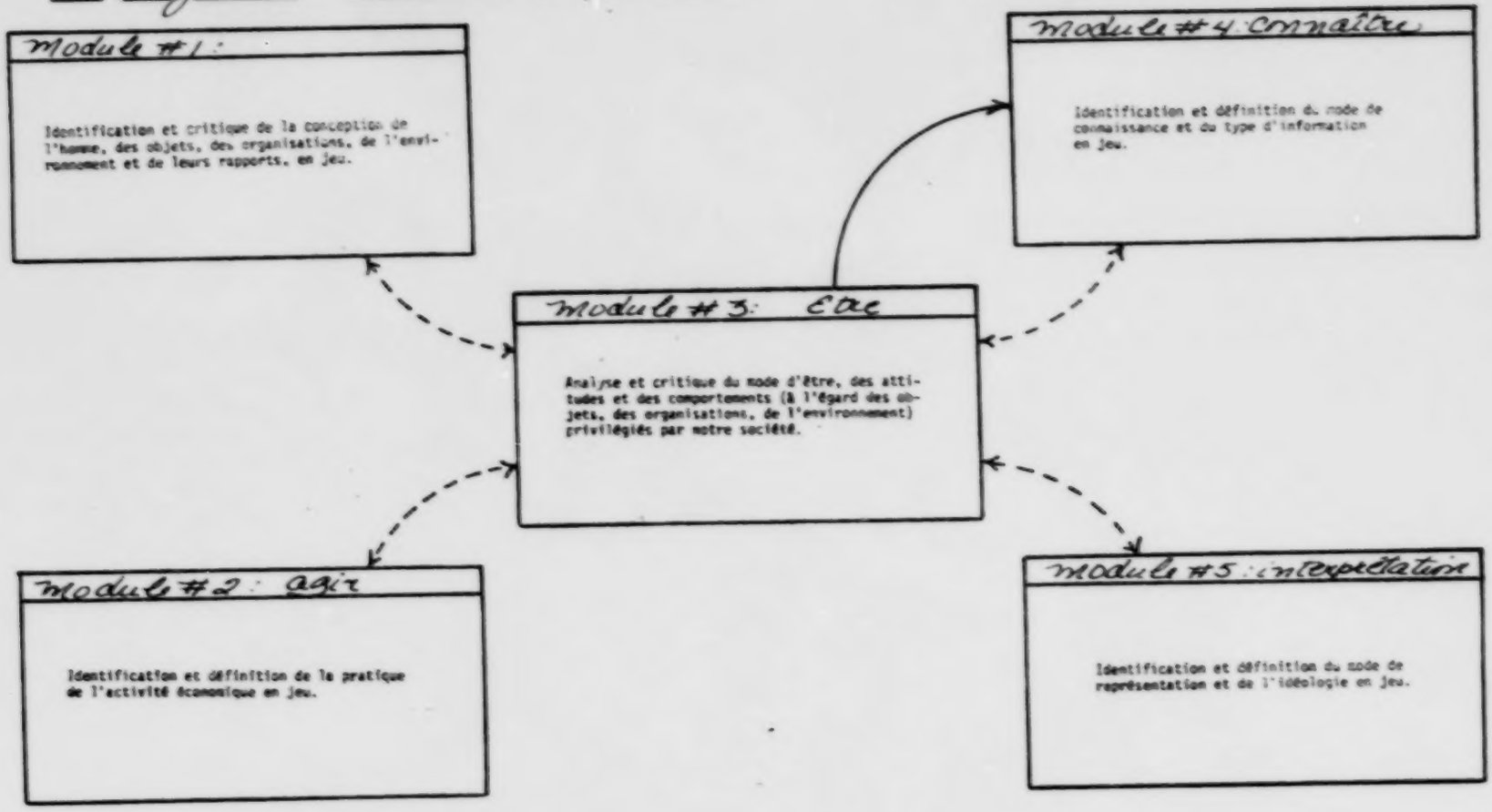
Dans notre société, les principales attitudes et les principaux comportements que l'homme adopte vis-à-vis des objets, des organisations, de l'environnement, sont liés à l'avoir et au pouvoir.

Il est possible, par une analyse des attitudes et des comportements socialement dominants, de trouver la conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, qui est privilégiée par notre société.

Il est aussi possible, par une critique de ces attitudes et de ces comportements socialement dominants, de trouver sa propre conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement.

Enfin, il est possible de modifier ses attitudes et ses comportements à soi, d'instaurer un nouveau type de rapport entre soi, les objets, les organisations, l'environnement, et de définir ainsi son style de vie personnel.

le labyrinthe: module #3: parcours (semaines # 7-8-9)



PROBLÉMATIQUE

QUESTIONS (Q)

ANALYSE (A)

Question directrice:

1. Quel mode d'être vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'un mode d'être?
   A.- c'est-ce qu'une attitude?
   B.- qu'est-ce qu'un comportement?
3. Qu'est-ce qui détermine le mode d'être socialement dominant?
   A.- qu'est-ce qu'une norme sociale?
   B.- quels sont les facteurs en jeu dans la détermination d'une norme sociale?
   C.- comment le rôle social intervient-il?
   D.- comment la famille intervient-elle?
   E.- comment la classe sociale intervient-elle?
   F.- comment la publicité intervient-elle?
   G.- comment les normes sociales structurent-elles la personnalité?
4. Quelles sont les normes sociales auxquelles l'individu doit se conformer dans notre société?
   A.- quelles sont les attitudes dominantes face aux objets, aux organisations et à l'environnement qui découlent de ces normes sociales?
   B.- quels sont les comportements dominants face aux objets, aux organisations et à l'environnement qui découlent de ces normes sociales?
   C.- comment notre société définit-elle les rôles sociaux pour l'homme et pour la femme?
   D.- quelles sont les valeurs sous-jacentes à la structure familiale telle qu'elle est vécue dans notre société?
   E.- quelles sont les valeurs véhiculées par les différentes classes sociales?
   F.- quelles sont les valeurs véhiculées par la publicité?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode d'être vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement devrions-nous privilégier?

4. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier certaines attitudes et certains comportements vis-à-vis des objets, des organisations et de l'environnement?
   C.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition des rôles sociaux?
   D.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition de la famille?
   E.- quelles sont les conséquences pour notre société de sa définition des classes sociales?
   F.- quelles sont les conséquences pour notre société du rôle qu'elle accorde à la publicité?
5. Les attitudes et les comportements privilégiés par notre société sont-ils souhaitables?
   C.- la définition des rôles sociaux privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   D.- la définition de la famille privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   E.- la définition des classes sociales privilégiée par notre société est-elle souhaitable?
   F.- est-il souhaitable d'accorder à la publicité le rôle que notre société lui donne?

RELATIONS (R)

ANALYSE (A)

A1. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports reposent les attitudes et les comportements privilégiés par notre société? (R1-3)

A2. Quel type d'activité économique, les attitudes et les comportements privilégiés par notre société favorisent-ils? (R2-3)

A3. Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) les attitudes et les comportements privilégiés par notre société, valorisent-ils? (R3-4)

A4. Quel mode de représentation (quelle idéologie) les attitudes et les comportements privilégiés par notre société valorisent-ils? (R3-5)

CRITIQUE (C)

C1. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devraient reposer nos attitudes et nos comportements? Pourquoi? (R1-3)

OBJECTIFS

Objectifs généraux (OG) et objectifs spécifiques (OS)

Les énoncés précédés d'un chiffre sont des objectifs généraux, les énoncés précédés d'un chiffre et d'une lettre sont des objectifs spécifiques rattachés à un objectif général.

1. Se sensibiliser au fait que, dans notre société, les attitudes et les comportements dominants de l'homme à l'égard des objets, des organisations, de l'environnement, sont liés à l'avoir et au pouvoir.

1A. Lire un texte sur les attitudes et les comportements imposés par les agents financiers, sur la course au prestige social, sur la compétition par la production ou la consommation, sur la volonté de puissance, sur les oligopoles.

1B. Regarder et écouter un film ou une émission de télévision sur les mêmes sujets.

1C. Participer à un séminaire sur les mêmes sujets.

2. Analyser les attitudes et les comportements dominants dans notre société.

2A. Définir, dans une proposition, ce qu'est un mode d'être.

2B. Définir, dans une proposition, ce qu'est une attitude.

2C. Définir, dans une proposition, ce qu'est un comportement.

2D. Définir, dans une proposition, ce qu'est une norme sociale.

2E. Enumérer les facteurs en jeu dans la détermination d'une norme sociale.

2F. Formuler une proposition énonçant le lien existant entre les rôles sociaux et le mode d'être dominant.

2G. Formuler une proposition énonçant le lien existant entre la famille et le mode d'être dominant.

2H. Formuler une proposition énonçant le lien existant entre les classes sociales et le mode d'être dominant.

2I. Formuler une proposition énonçant le lien existant entre la publicité et le mode d'être dominant.

2J. Formuler une proposition énonçant le lien existant entre les normes sociales et les personnalités individuelles.

2K. Formuler une proposition identifiant et définissant quelle est l'attitude dominante dans notre société, par rapport:
- aux objets;
- aux organisations;
- à l'environnement.

2L. Formuler une proposition identifiant et définissant quel est le comportement dominant dans notre société, par rapport:
- aux objets;
- aux organisations;
- à l'environnement.

2M. Formuler une proposition énonçant les principaux rôles attribués à l'homme dans notre société et l'expliciter.

2N. Formuler une proposition énonçant les principaux rôles attribués à la femme dans notre société et l'expliciter.

2O. Formuler une proposition énonçant les principales valeurs découlant de l'organisation de notre société selon une structure familiale et l'expliciter.

2P. Formuler une proposition énonçant les principales valeurs privilégiées par sa classe sociale et l'expliciter.

2Q. Formuler une proposition énonçant les principales valeurs véhiculées par la publicité dans notre société et l'expliciter.

3. Critiquer les attitudes et les comportements dominants dans notre société.

3A. Formuler six jugements de fait montrant les conséquences des attitudes et des comportements privilégiés par notre société et les justifier:
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face aux objets;
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face aux organisations;
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face à l'environnement
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face aux objets.
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face aux organisat
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face à l'environnement.

3B. Formuler six jugements de valeur sur les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et les justifier:
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face aux objets;
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face aux organisations;
- un jugement en rapport avec l'attitude dominante face à l'environnement;
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face aux objets;
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face aux organisations;
- un jugement en rapport avec le comportement dominant face à l'environnement.

3C. Formuler quatre jugements de fait montrant les conséquences pour notre société:
- de sa définition des rôles sociaux de l'homme et de la femme;
- de sa définition de la structure familiale;
- de sa définition des classes sociales;
- du rôle qu'elle attribue à la publicité; et les justifier.

3D. Formuler quatre jugements de valeur:
- sur les rôles sociaux tels que notre société les définit;
- sur la structure familiale telle que notre société la définit;
- sur les classes sociales telles que notre société les définit;
- sur le rôle attribué à la publicité par notre société; et les justifier.

3E. Formuler un jugement sur la conception de l'homme impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

3F. Formuler un jugement sur la conception des objets impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

3G. Formuler un jugement sur la conception des organisations impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

3H. Formuler un jugement sur la conception de l'environnement impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

3I. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-objets impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

3J. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-organisations impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et les justifier.

3K. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-environnement impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le justifier.

4. Se sensibiliser au fait que les attitudes et les comportements socialement dominants valorisant une certaine conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, ainsi qu'une certaine pratique de l'activité économique, un certain mode de connaissance (ou un certain type d'information), un certain mode de représentation (une certaine idéologie).

4A. Formuler une proposition sur la conception de l'homme impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4B. Formuler une proposition sur la conception des objets impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4C. Formuler une proposition sur la conception des organisations impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4D. Formuler une proposition sur la conception de l'environnement impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4E. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-objets impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4F. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-organisations impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4G. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-environnement impliquée dans les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et l'expliciter.

4H. Identifier le type d'activité économique que favorisent les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le définir.

4I. Identifier le mode de connaissance (ou le type d'information) que valorisent les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le définir.

4J. Identifier le mode de représentation (l'idéologie) sur lequel se fondent les attitudes et les comportements privilégiés par notre société et le définir.

5. Identifier les attitudes et les comportements que l'on juge personnellement désirables, et établir sa propre conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

6. Etablir des relations entre les attitudes et les comportements jugés désirables et sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

Objectif terminal (OT)

Identifier les attitudes et les comportements que, personnellement, l'on souhaiterait avoir, les définir et justifier ses choix par sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

MODULE # 4: CONNAITRE

CONNAISSANCE ET INFORMATION.

ANALYSE ET CRITIQUE DU MODE DE CONNAISSANCE ET DU TYPE D'INFORMATION PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE.

RELATIONS ENTRE LE MODE DE CONNAISSANCE ET LE TYPE D'INFORMATION PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE CONCEPTION DE L'HOMME, DES OBJETS, DES ORGANISATIONS, DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LEURS RAPPORTS.

RELATIONS ENTRE LE MODE DE CONNAISSANCE ET LE TYPE D'INFORMATION PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE, DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS, UN MODE DE REPRESENTATION, UNE IDEOLOGIE.

MODULE # 4 (M4)

PRESENTATION

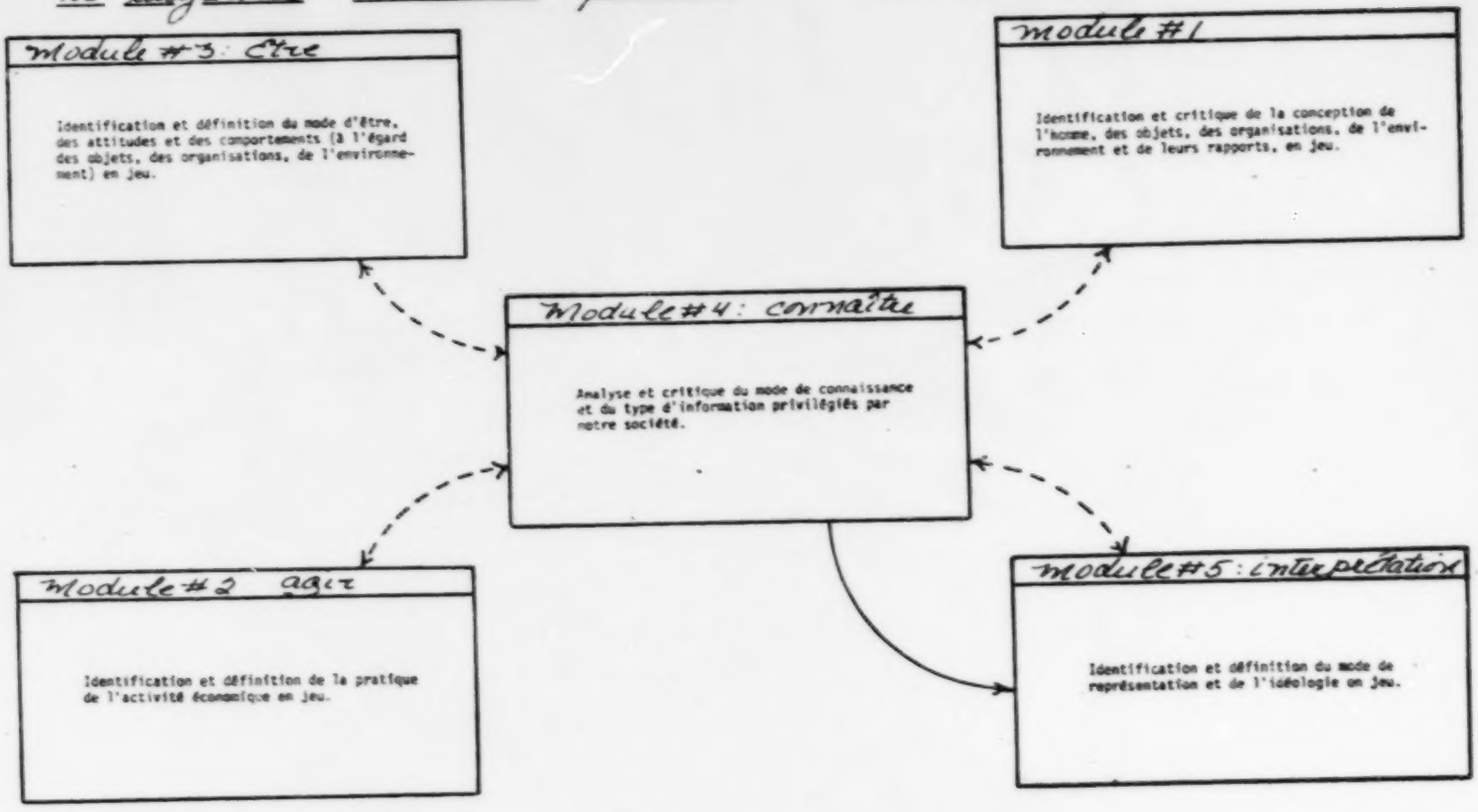
L'homme entretient avec les objets, les organisations, l'environnement, une relation de connaissance.
Dans notre société, l'homme a développé une façon de connaître les objets, les organisations et l'environnement, que l'on pourrait qualifier de spécialisée, d'administrative et de technique.

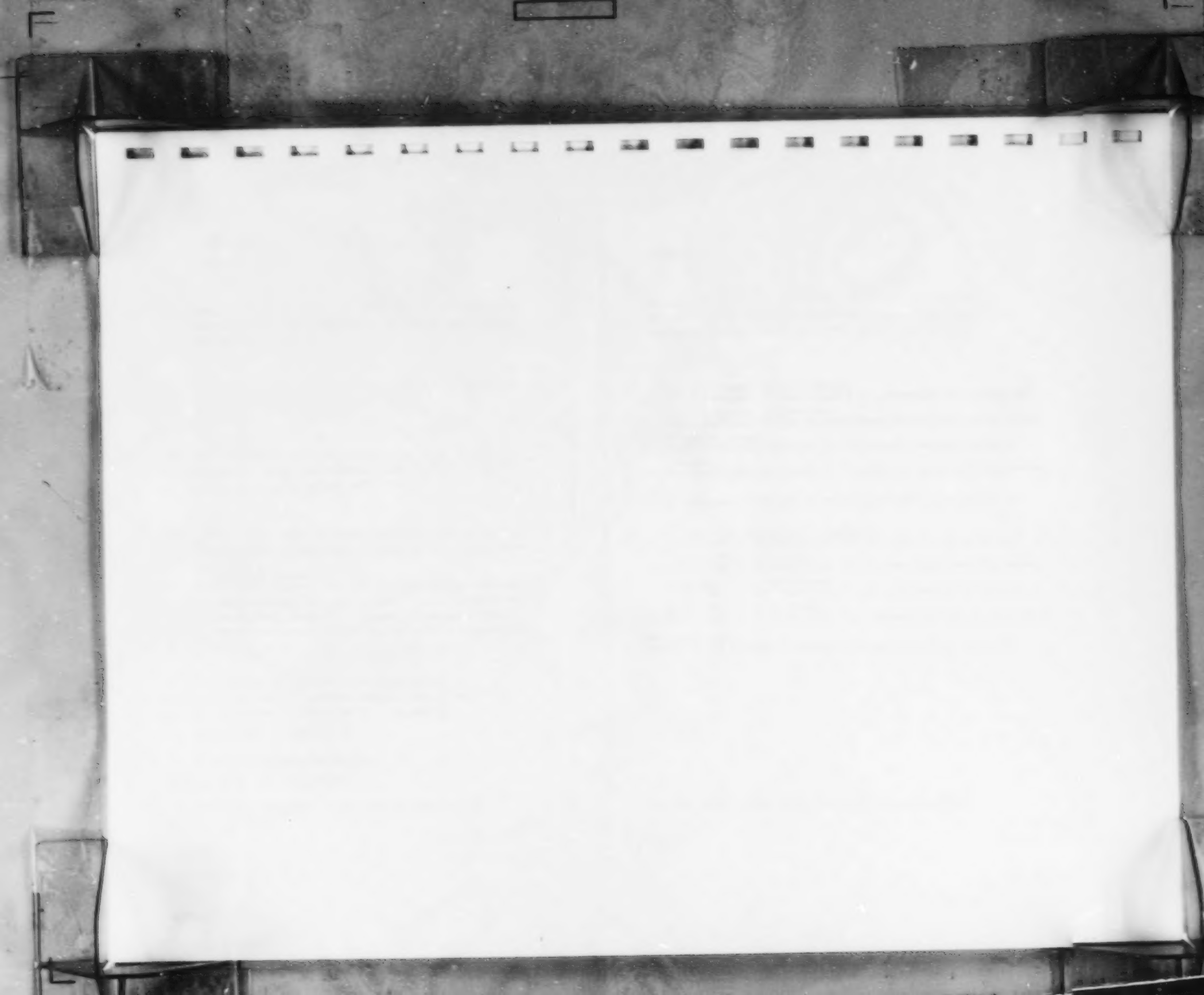
Il est possible, par une analyse de ce mode de connaissance, de trouver la conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, qui est prédominante dans notre société.

Il est également possible, par une critique de ce mode de connaissance, de trouver sa propre conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement.

Enfin, il est possible de modifier son propre mode de connaissance (ou son type d'information), d'instaurer un nouveau type de rapport entre soi, les objets, les organisations, l'environnement, et de définir ainsi son style de vie personnel.

le labyrinthe: module #4: parcours (semaines # 10-11-12)





PROBLÉMATIQUE

QUESTIONS (Q)

ANALYSE (A)

Question directrice:

1. Quel mode de connaissance notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'un mode de connaissance?

3. Qu'est-ce que l'information?

   A.- quelles sont les composantes de l'information?

   B.- quelles sont les caractéristiques de l'information?

   C.- quels sont les principaux types d'information?

4. Quel type d'information notre société privilégie-t-elle?

   A.- quelle fonction notre société attribue-t-elle à l'information?

   B.- quelle est l'importance de l'information dans notre société?

   C.- quelles qualités notre société exige-t-elle de l'information?

   D.- à quelles conditions une information apparaît-elle pertinente dans notre société?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode de connaissance notre société devrait-elle privilégier?

4. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier un certain type d'information?

   A.- quelles sont les conséquences pour notre société d'attribuer à l'information la fonction qu'elle lui donne?

   B.- quelles sont les conséquences de l'attribution d'une telle importance à l'information dans notre société?

   C.- quelles sont les conséquences des exigences qualitatives que notre société formule face à l'information?

   D.- quelles sont les conséquences des conditions que notre société pose à l'égard de la pertinence de l'information?

5. Est-il souhaitable de développer le type d'information privilégié par notre société?

   A.- est-il souhaitable d'attribuer à l'information la fonction que notre société lui donne?

   B.- est-il souhaitable d'attribuer à l'information l'importance que notre société lui donne?

   C.- est-il souhaitable de formuler les exigences qualitatives que notre société pose à l'égard de l'information?

   D.- est-il souhaitable de poser à l'égard de l'information les conditions de pertinence exigées par notre société?

RELATIONS (R)

ANALYSE (A)

A1. Quelle conception de l'homme, des objets, de l'environnement et de leurs rapports le type d'information privilégié par notre société implique-t-il? (R1-4)

A2. Quelle pratique de l'activité économique entraîne le type d'information privilégié par notre société? (R2-4)

A3. Quelle attitude et quels comportements à l'égard des objets, des organisations et de l'environnement le type d'information privilégié par notre société implique-t-il? (R3-4)

A4. Quelles représentations des objets, des organisations et de l'environnement le type d'information privilégié par notre société suppose-t-il? (R4-5)

CRITIQUE (C)

C1. Selon quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devrions-nous fonder notre pratique de la connaissance? Pourquoi? (R1-4)

OBJECTIFS

Objectifs généraux (OG) et objectifs spécifiques (OS)

Les énoncés précédés d'un chiffre sont des objectifs généraux, les énoncés précédés d'un chiffre et d'une lettre sont des objectifs spécifiques rattachés à un objectif général.

1. Se sensibiliser au fait que, dans notre société, le mode de connaissance le plus valorisé par rapport aux objets, aux organisations, à l'environnement, a comme caractéristique d'être spécialisé, administratif et technique.
   - 1A. Lire un texte sur la société informatisée, sur la spécialisation des savoirs, sur la connaissance technique.
   - 1B. Regarder et écouter un film ou une émission de télévision sur ces sujets.
   - 1C. Participer à un séminaire sur ces sujets.

2. Analyser le mode de connaissance (ou le type d'information) le plus valorisé par notre société.
   - 2A. Définir, dans une proposition, ce qu'est un mode de connaissance.
   - 2B. Définir, dans une proposition, ce qu'est l'information.
   - 2C. Enumérer les composantes de l'information, les définir et établir les relations qu'elles ont entre elles.
   - 2D. Enumérer les principales caractéristiques de l'information et les définir.
   - 2E. Enumérer les principaux types d'information, les définir et identifier pour chacun les caractéristiques principales.

2F. Formuler une proposition identifiant le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

2G. Identifier les caractéristiques principales du type d'information privilégié par notre société et les définir.

2H. Formuler une proposition énonçant la fonction attribuée à l'information par notre société et l'expliciter.

2I. Formuler une proposition définissant l'importance de l'information dans notre société et l'expliciter.

2J. Formuler des propositions identifiant les principales qualités exigées de l'information dans notre société et les expliciter.

2K. Formuler des propositions énonçant les conditions requises par notre société pour qu'une information soit reconnue comme étant pertinente et les expliciter.

3. Critiquer le mode de connaissance (ou le type d'information) le plus valorisé par notre société.

3A. Formuler quatre jugements de fait montrant les conséquences pour notre société du fait qu'elle privilégie un certain type d'information et les justifier:

- un jugement par rapport à la fonction attribuée à l'information dans notre société;
- un jugement quant à l'importance de l'information;
- un jugement en rapport avec les qualités exigées de l'information;
- un jugement en rapport avec les conditions de pertinence.

3B. Formuler quatre jugements de valeur sur le type d'information privilégié par notre société et les justifier:

. un jugement par rapport à la fonction attribuée à l'information dans notre société;

. un jugement quant à l'importance de l'information;

. un jugement en rapport avec les qualités exigées de l'information;

. un jugement en rapport avec les conditions de pertinence.

3C. Formuler un jugement sur la conception de l'homme impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3D. Formuler un jugement sur la conception des objets impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3E. Formuler un jugement sur la conception des organisations impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3F. Formuler un jugement sur la conception de l'environnement impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3G. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-objets impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3H. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-organisation impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

3I. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-environnement impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et le justifier.

4. Se sensibiliser au fait que le mode de connaissance (ou le type d'information) le plus valorisé par notre société est étroitement lié à une certaine conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, ainsi qu'à une certaine pratique de l'activité économique, à certaines attitudes et à certains comportements, à un certain mode de représentation (à une certaine idéologie).

4A. Formuler une proposition sur la conception de l'homme impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4B. Formuler une proposition sur la conception des objets impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4C. Formuler une proposition sur la conception des organisations impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4D. Formuler une proposition sur la conception de l'environnement impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4E. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-objets impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4F. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-organisations impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4G. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-environnement impliquée dans le type d'information privilégié par notre société et l'expliciter.

4H. Identifier la pratique de l'activité économique que favorise le type d'information privilégié par notre société et la définir.

4I. Identifier les principales attitudes et les principaux comportements suscités par le type d'information privilégié par notre société et les définir.

4J. Identifier le mode de représentation (l'idéologie) sur lequel se fonde le type d'information privilégié par notre société et le définir.

5. Identifier le mode de connaissance (ou le type d'information) que l'on juge personnellement désirable et établir sa propre conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

6. Etablir des relations entre le mode de connaissance (ou le type d'information) jugé désirable et sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

Objectif terminal (OT)

Formuler sa propre conception de l'information, l'expliciter, et la justifier par sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

MODULE # 5 : INTERPRETER

REPRESENTATION ET IDEOLOGIE.

ANALYSE ET CRITIQUE DU MODE DE REPRESENTATION ET DE L'IDEOLOGIE PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE.

RELATIONS ENTRE LE MODE DE REPRESENTATION ET L'IDEOLOGIE PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE CONCEPTION DE L'HOMME, DES OBJETS, DES ORGANISATIONS, DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LEURS RAPPORTS.

RELATIONS ENTRE LE MODE DE REPRESENTATION ET L'IDEOLOGIE PRIVILEGIES PAR NOTRE SOCIETE ET UNE PRATIQUE DE L'ACTIVITE ECONOMIQUE, DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS, UN MODE DE CONNAISSANCE ET UN TYPE D'INFORMATION.

MODULE # 5 (M5)

PRESENTATION

L'homme entretient avec les objets, les organisations, l'environnement, une relation d'interprétation, c'est-à-dire qu'il se trouve dans la situation de leur donner du sens, une raison d'être, une valeur.

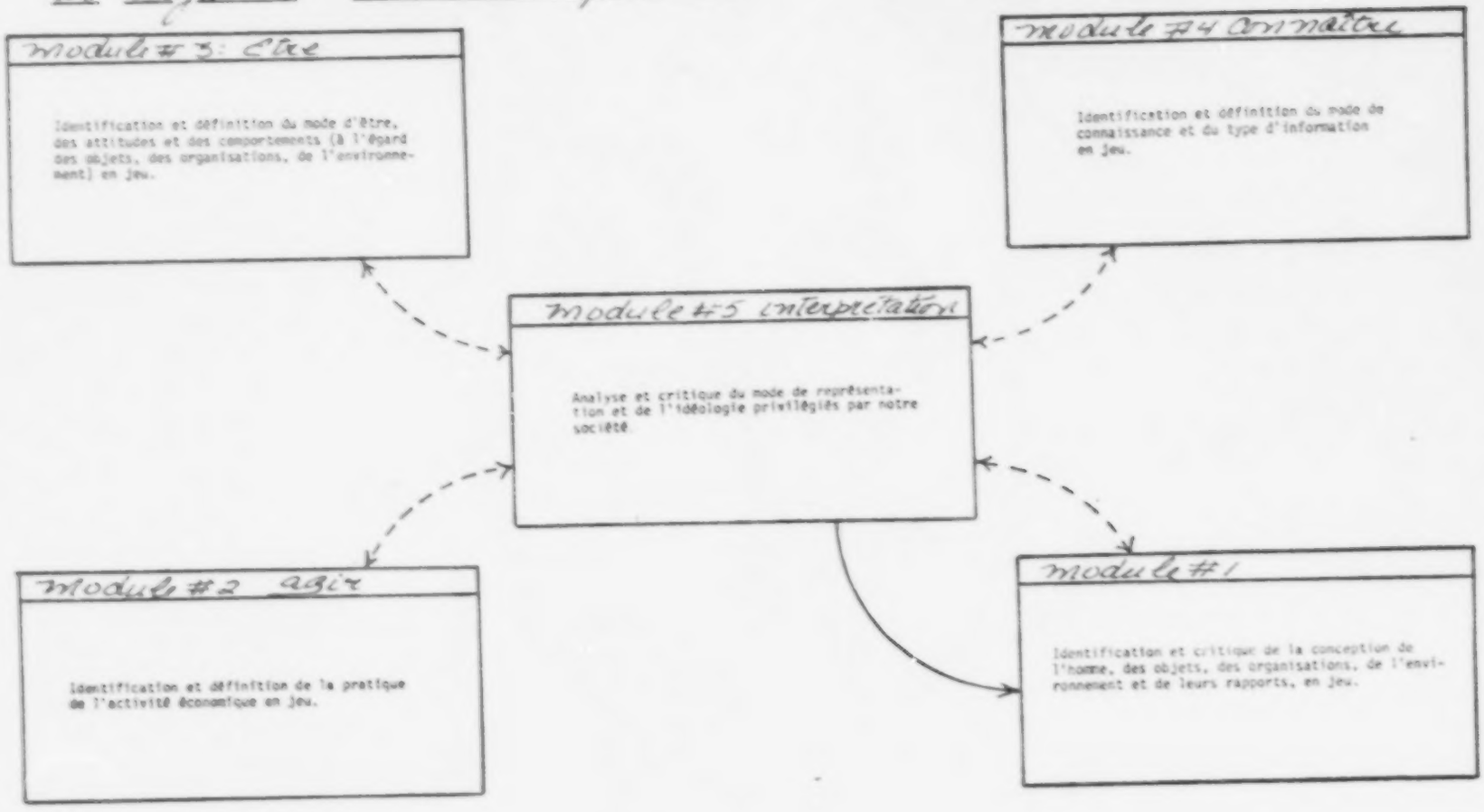
Dans notre société, l'homme perçoit et se représente les objets, les organisations, l'environnement, d'abord et avant tout sous leur aspect utilitaire.

Il est possible, par une analyse de ce mode de représentation dominant, de trouver la conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement, qui est privilégiée par notre société.

Il est aussi possible, par une critique de ce mode de représentation, de trouver sa propre conception du rapport entre l'homme, les objets, les organisations et l'environnement.

Enfin, il est possible de modifier son propre mode de perception et son propre mode de représentation, d'instaurer un nouveau type de rapport entre soi, les objets, les organisations, l'environnement, et de définir ainsi son style de vie personnel.

Le labyrinthe module #5 parcours (semaines #13-14-15)



PROBLEMATIQUE

QUESTIONS (Q)

ANALYSE (A)

Question directrice:

1. Quel mode de représentation des objets, des organisations, de l'environnement notre société privilégie-t-elle?

Questions principales et secondaires:

2. Qu'est-ce qu'une représentation?

   A.- quelle est l'importance de la représentation pour l'être humain? quelles qualités une société exige-t-elle de ses représentations? à quelles conditions une représentation apparaît-elle acceptable pour une société?

   B.- qu'est-ce qu'une perception? quel est le rôle de la perception dans la construction d'une représentation?

   C.- qu'est-ce qu'une idéologie? quelle est la fonction d'une idéologie?

   D.- quelles sont les principales façons de percevoir? quels mode de représentation entraînent-elles?

3. Quel est le mode de représentation des objets, des organisations, de l'environnement qui sert de norme dans notre société?

   A.- quelles "images" de la réalité résultent de ce mode de représentation?

   B.- quelle perception des objets, des organisations, de l'environnement, ce mode de représentation implique-t-il?

   C.- quelle fonction et quelle importance notre société attribue-t-elle à ce mode de représentation?

   D.- quelles normes d'action, d'attribue, de comportement, de connaissance, notre société impose-t-elle en privilégiant ce mode de représentation?

   E.- quelle dimension de l'être humain ce mode de représentation valorise-t-il?

   F.- vers quelle finalité ce mode de représentation oriente-t-il notre société?

CRITIQUE (C)

1. Quel mode de représentation devrions-nous privilégier?

3. Quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier ce mode de représentation?

   A.- quelles sont les conséquences pour notre société de vivre avec de telles "images" de la réalité?

   B.- quelles sont les conséquences pour notre société de privilégier un certain mode de perception?

   C.- quelles sont les conséquences pour notre société d'attribuer à un mode de représentation la fonction et l'importance qu'elle lui donne?

   D.- quelles sont les conséquences pour notre société des normes qu'elle impose à partir du mode de représentation qu'elle privilégie?

   E.- quelles sont les conséquences pour notre société de valoriser, sur la base du mode de représentation qu'elle privilégie, une certaine dimension de l'être humain?

   F.- quelles sont les conséquences pour notre société de l'orientation qu'elle se donne à partir du mode de représentation qu'elle privilégie?

4. Est-il souhaitable de privilégier un tel mode de représentation?

   A.- est-ce agréable de vivre avec de telles "images" de la réalité?

   B.- est-ce que je trouve agréable de percevoir la réalité selon le mode de perception privilégié par notre société?

   C.- est-il souhaitable d'attribuer une telle fonction et une telle importance à ce mode de représentation?

   D.- est-ce agréable de vivre avec de telles normes?

   E.- est-il souhaitable de privilégier le développement de cette dimension de l'être humain?

   F.- cette orientation m'apparaît-elle désirable, motivante?

RELATIONS (R)

ANALYSE (A)

A1. Quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, le mode de représentation privilégié par notre société implique-t-il? (R1-5)

A2. Quelle pratique de l'activité économique entraîne le mode de représentation privilégié par notre société? (R2-5)

A3. Quelles attitudes et quels comportements à l'égard des objets, des organisations, de l'environnement, le mode de représentation privilégié par notre société implique-t-il? (R3-5)

A4. Quel mode de connaissance (ou quel type d'information) le mode de représentation privilégié par notre société suppose-t-il? (R4-5)

CRITIQUE (C)

C1. Sur quelle conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports devrions-nous fonder nos perceptions et nos représentations? Pourquoi? (R1-5)

OBJECTIFS

Objectifs généraux (OG) et objectifs spécifiques (OS)

Les énoncés précédés d'un chiffre sont des objectifs généraux, les énoncés précédés d'un chiffre et d'une lettre sont des objectifs spécifiques rattachés à un objectif général.

1. Se sensibiliser au fait que, dans notre société, le mode de représentation dominant, quant aux objets, aux organisations, à l'environnement, est lié à l'utilitarisme et au pragmatisme.

   1A. Lire un texte sur l'utilitarisme, sur le pragmatisme, sur l'esthétisme.
   1B. Regarder et écouter un film ou une émission de télévision sur ces sujets.
   1C. Participer à un séminaire sur ces sujets.

2. Analyser le mode de représentation dominant dans notre société.

   2A. Définir, dans une proposition, ce qu'est une représentation et l'expliciter.
   2B. Formuler une proposition exprimant l'importance de la représentation pour l'être humain et l'expliciter.
   2C. Enumérer les principales qualités exigées d'une représentation et les définir.
   2D. Identifier les principales conditions qu'une représentation doit remplir pour être acceptée par une société et les définir.
   2E. Définir, dans une proposition, ce qu'est une perception et l'expliciter.
   2F. Formuler une proposition énonçant le rôle de la perception dans la construction d'une représentation et l'expliciter.
   2G. Définir, dans une proposition, ce qu'est une idéologie et l'expliciter.
   2H. Formuler une proposition énonçant la fonction d'une idéologie et l'expliciter.
   2I. Identifier les principales façons de percevoir et les définir.
   2J. Identifier, pour chaque façon de percevoir, le mode de représentation qu'elle entraîne et le définir.

2K. Formuler une proposition identifiant le mode de représentation qui sert de norme dans notre société et l'expliciter.

2L. Identifier les "images" des objets, des organisations, de l'environnement qui résultent du mode de représentation dominant dans notre société et les décrire.

2M. Identifier le mode de perception sous-jacent au mode de représentation dominant dans notre société et le définir.

2N. Formuler une proposition énonçant la fonction et l'importance attribuées au mode de représentation dominant dans notre société et l'expliciter.

2O. Formuler des propositions énonçant les normes d'action, d'attitude, de comportement, de connaissance, imposées par le mode de représentation dominant dans notre société et les expliciter.

2P. Formuler une proposition identifiant la dimension de l'être humain la plus valorisée par le mode de représentation dominant dans notre société, et décrivant le sens de cette valorisation, et l'expliciter.

2Q. Formuler une proposition énonçant, en termes de finalité, l'orientation donnée à notre société par le mode de représentation qui y est dominant, et l'expliciter.

3. Critiquer le mode de représentation dominant dans notre société.

3A. Formuler six jugements de fait montrant les conséquences pour notre société du fait de privilégier un certain mode de représentation et les justifier:

- un jugement en rapport avec les "images" issues de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec le mode de perception impliqué dans ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec la fonction et l'importance de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec les normes issues de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec le fait que ce mode de représentation valorise une certaine dimension de l'être humain;
- un jugement en rapport avec l'orientation que donne à notre société ce mode de représentation.

3B. Formuler six jugements de valeur sur le mode de représentation privilégié par notre société et les justifier:
- un jugement en rapport avec les "images" issues de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec le mode de perception impliqué dans ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec la fonction et l'importance de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec les normes issues de ce mode de représentation;
- un jugement en rapport avec le fait que ce mode de représentation valorise une certaine dimension de l'être humain;
- un jugement en rapport avec l'orientation que donne à notre société ce mode de représentation.

3C. Formuler un jugement sur la conception de l'homme impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3D. Formuler un jugement sur la conception des objets impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3E. Formuler un jugement sur la conception des organisations impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3F. Formuler un jugement sur la conception de l'environnement impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3G. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-objets impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3H. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-organisations impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

3I. Formuler un jugement sur la conception du rapport homme-environnement impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et le justifier.

4. Se sensibiliser au fait que le mode de représentation dominant dans notre société est étroitement lié à une certaine conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et de leurs rapports, ainsi qu'à une certaine pratique de l'activité économique, à certaines attitudes et à certains comportements, à un certain mode de connaissance (ou à un certain type d'information).

4A. Formuler une proposition sur la conception de l'homme impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4B. Formuler une proposition sur la conception des objets impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4C. Formuler une proposition sur la conception des organisations impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4D. Formuler une proposition sur la conception de l'environnement impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4E. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-objets impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4F. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-organisations impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4G. Formuler une proposition exprimant la conception du rapport homme-environnement impliquée dans le mode de représentation privilégié par notre société et l'expliciter.

4H. Identifier la pratique de l'activité économique que favorise le mode de représentation privilégié par notre société et la définir.

4I. Identifier les principales attitudes et les principaux comportements suscités par le mode de représentation privilégié par notre société et les définir.

4J. Identifier le mode de connaissance (ou le type d'information) que valorise le mode de représentation privilégié par notre société et le définir.

5. Identifier le mode de représentation que l'on juge personnellement désirable, et établir sa propre conception de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

6. Établir des relations entre le mode de représentation jugé désirable et sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.

OBJECTIF TERMINAL (OT)

Formuler sa propre conception de la perception et de la représentation, l'expliciter, et la justifier par sa conception personnelle de l'homme, des objets, des organisations, de l'environnement et des rapports homme-objets, homme-organisations, homme-environnement.